

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

**UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAÏD
TLEMCCEN**



Faculté des Lettres et des Langues

Département des langues étrangères

Filière de français

Thème

**Quels contenus pour quels objectifs
d'enseignement du FLE au cycle moyen ?
Analyse des activités proposées dans le manuel
scolaire de la 4^{ème} année moyenne**

Mémoire de Magistère de français

(Option : Didactique du FLE)

Présenté par :

Lotfi HADJIDJ

Sous la direction de :

M. Mohamed Zakaria ALI-BENCHERIF

Membres du jury

Pr. BENMOUSSAT Boumediene	Professeur Université Tlemcen	Président
Dr. ALI BENCHERIF Mohammed Zakaria	MCA Université Tlemcen	Rapporteur
Dr. MAHIEDDINE Azzedine	MCA Université Tlemcen	Examinateur
Dr. BENAMAR Rabea	MCA Université Tlemcen	Examinatrice

Année universitaire 2015/2016

Remerciements

Qu'il me soit permis de dire toute ma gratitude à mon directeur de recherche M. Ali-Bencherif Mohamed Zakaria, pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant de diriger ce travail, et pour son infatigable patience face à mes difficultés.

Il a été un interlocuteur exceptionnel, alliant encouragements et critiques, et a guidé mes pas de débutant dans le champ de cette recherche.

Mes remerciements vont aussi aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

J'adresse également mes remerciements aux membres de ma famille et à tous ceux qui ont facilité la réalisation de cette recherche.

Sommaire

Sommaire

INTRODUCTION	9
--------------------	---

PREMIERE PARTIE

CADRAGE GENERAL

CHAPITRE 1

DELIMITATION DU SUJET ET METHODOLOGIE

1. LA DELIMITATION DU SUJET	8
1.1. L'Objet d'étude	8
1.2. Les raisons du choix et motivations	10
2. LA PROBLEMATIQUE	10
2.1. Le questionnement.....	10
2.2. Les questions de recherche.....	11
2.3. Les hypothèses	12
2.4. Les objectifs de la recherche.....	13
3. LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET LA PRESENTATION DU CORPUS	14
3.1. La méthodologie de la recherche	14
3.1.1. La méthode adoptée.....	15
3.1.2. L'enquête de terrain	16
3.1.3. Le questionnaire de l'enquête	16
3.1.4. Le déroulement de l'enquête et le recueil des données	18
3.2. La présentation des documents corpus	19
3.2.1. La présentation du manuel scolaire de la 4 ^{ème} année moyenne	20
3.2.2. La présentation du programme de la 4 ^{ème} année moyenne	22

3.2.3. La présentation du guide de l'enseignant	23
3.2.4. La présentation du document d'accompagnement du programme	25

CHAPITRE 2

THEME ET CADRAGE THEORIQUE

1. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALGERIE ET SES OBJECTIFS	27
1.1. L'enseignement du français en Algérie	28
1.1.1. La période post-indépendance (1963-1976)	28
1.1.2. L'école fondamentale (1980-1990)	29
1.1.3. La réforme progressive des programmes (1990-2004)	29
1.2. Les objectifs de l'enseignement du français en Algérie	30
1.2.1. Rappel des objectifs et finalités du système éducatif en Algérie	30
1.2.2. Les finalités de l'enseignement du français en Algérie	31
1.2.3. Les objectifs de l'enseignement du français prévus dans le cycle moyen	31
1.2.4. Les objectifs de l'enseignement du français prévus dans la 4 ^{ème} année moyenne	32
1.2.5. Les compétences visées dans la 4 ^{ème} année moyenne	33
2. REGARD SUR LA PEDAGOGIE DE PROJET, L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES ET L'APPROCHE ACTIONNELLE	34
2.1. La pédagogie de projet dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E	34
2.1.1. La pédagogie de projet et ses objectifs	35
2.1.2. Les étapes de la pédagogie du projet	38
2.1.3. Les caractéristiques du projet	39
2.2. De l'approche actionnelle à l'approche par les compétences	40
2.2.1. L'approche actionnelle dans le CECRL et ses intérêts	41
2.2.2. La notion de la tâche dans l'enseignement/ apprentissage du FLE	43

2.2.3. Les tâches organisées à partir de projets	45
2.2.4. L'approche par les compétences et ses principes fondamentaux	46
2.2.5. Qu'est-ce qu'une situation-problème ?	48
2.3. Les fonctions du manuel scolaire et l'évaluation des compétences	49
2.3.1. Le manuel scolaire et ses fonctions principales	49
2.3.1.1. Qu'est- ce qu'un manuel scolaire ?	50
2.2.1.2. Les fonctions principales du manuel scolaire	51
2.3.2. L'évaluation des apprentissages et ses différents types	52
2.3.2.1. La définition de l'évaluation et ses différents types	52
2.3.2.2. L'évaluation des compétences dans la pédagogie de projet	54
2.3.2.3 L'évaluation des compétences dans l'approche par les compétences	56

DEUXIEME PARTIE

DESCRIPTION DE LA STRUCTURE DU MANUEL DE LA 4^{ème} AM ET ANALYSE DES CONTENUS

CHAPITRE 1

LA DESCRIPTION DE LA STRUCTURE DU MANUEL ET L'ANALYSE DES DONNEES DE L'ENQUETE

1. LA DESCRIPTION DE LA STRUCTURE DU MANUEL SUIVANT LA GRILLE DESCRIPTIVE	60
1.1. L'architecture du manuel	60
1.2. Le public ciblé	61
1.3. La présentation des compétences et des objectifs à atteindre	61
1.4. La présentation du contenu	63
1.4.1. Les séquences et les projets proposés : des étapes de réalisation !.....	63
1.4.2. Le discours des consignes des activités : une centration sur le groupe !	65
1.4.3. Les activités proposées : pour quel but d'apprentissage ?	70
1.4.4. L'évaluation des acquis : pour une évaluation des projets !.....	72
2. L'ETUDE DES DONNEES DE L'ENQUETE DE TERRAIN	73
2.1. Les attitudes critiques des enseignants sur la méthodologie adoptée dans le manuel.....	74
2.2. A propos des étapes de la réalisation des projets	75
2.3. De la centration sur le groupe à la centration sur l'apprenant	76
2.4. Les textes proposés et la thématique des projets : écart et incohérence.	77
2.5. L'aspect interculturel : un fait problématique	77
2.6. Les tâches et les situations problèmes	78
2.7. Les consignes didactiques : pour quel but d'apprentissage ?	80
2.8. De l'évaluation des projets et des compétences à l'auto-évaluation.....	81

CHAPITRE 2

L'ANALYSE DES CONTENUS DU MANUEL SUIVANT LA GRILLE D'ANALYSE

1. DU CONTENU DU MANUEL A LA PEDAGOGIE DE PROJET : QUELLE COHERENCE ?	82
1.1. Le contenu du manuel et la référence aux projets	82
1.2. Les séquences des projets : incohérence avec les étapes de la réalisation des projets	86
1.3. Le discours des consignes : quelle centration sur le groupe ?	91
1.4. Les textes proposés et la thématique des projets : quel rapports ?	96
1.5. Les thèmes des projets et types d'illustrations proposés : pour quelle ouverture sur l'autre ?	99
1.6. Les activités proposées, les situations-problèmes et tâches : pour quelle intégration des compétences ?	107
1.7. Le langage des consignes : Une entrave aux apprentissages !	113
2. LE CONTENU DU MANUEL SCOLAIRE ET L'EVALUATION DES ACQUIS : QUEL LIEN AVEC LA PEDAGOGIE DE PROJET?	116
2.1. L'évaluation des acquis dans le manuel : quel lien avec la pédagogie de projet ?	117
2.2. Les activités proposées et l'évaluation des compétences : quel lien avec l'approche par les compétences ?	121
3. LE BILAN DE L'ETUDE	127
CONCLUSION	130
BIBLIOGRAPHIE	136
ANNEXES	141

Introduction

Actuellement, la thèse principale de l'enseignement/apprentissage des langues met l'apprenant au cœur de l'apprentissage. C'est lui qui construit l'ensemble des connaissances à acquérir à partir de la réalisation des tâches dans un projet global. Ces tâches vont permettre à l'apprenant d'intégrer un ensemble croissant de compétences définies sous forme de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, et qui vont lui permettre de résoudre des situations- problèmes auxquelles il sera confronté dans sa vie scolaire et extrascolaire. Cette orientation n'est pas récente, puisqu'elle prend principalement inspiration dans le courant constructiviste qui met en avant, que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent, et que l'acquisition des connaissances se fait par l'activité¹ des apprenants qui sont considérés comme les protagonistes actifs du processus d'apprentissage.

En faisant de l'apprenant l'acteur central de sa propre instruction, l'école doit lui fournir les moyens de construire lui même son propre savoir. Rendre l'apprenant actif en classe, incombe à l'institution de capter son attention, de lui donner le désir d'apprendre et de lui fournir les outils adéquats à l'appropriation du savoir. Il s'agit donc de promouvoir un enseignement de français efficace par une transmission rigoureuse des savoirs.

Le souci de l'école algérienne étant de pouvoir s'acclimater dans le monde de demain et de prendre place dans la société du savoir émergente. Cette volonté institutionnelle a été traduite, en 2003, par une réforme intégrale du système éducatif algérien. Il convient cependant d'avouer que cette réforme, sur le plan pédagogique, a touché principalement, la rénovation des programmes, l'instauration d'une nouvelle méthode d'enseignement édifée sur

¹ Il s'agit de l'activité de manipulation d'idées, de connaissances et de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant dont les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

l'approche par les compétences et la pédagogie de projet, et une réforme des manuels scolaires, véritable clé de voute de la généralisation de tout changement dans un pays tellement diversifié. Le but étant de garantir de manière certaine une plus grande pertinence de l'éducation et de l'enseignement.

En didactique des langues étrangères, la transmission du savoir aux apprenants est l'une des fonctions principales des manuels scolaires. Cette fonction traditionnelle demeure encore d'actualité étant donné que le manuel scolaire véhicule d'une manière ou d'une autre des connaissances à ses destinataires.

Les manuels scolaires doivent également répondre à de nouveaux besoins, développer auprès des apprenants, des habitudes de travail et de vie, proposer des méthodes d'apprentissage, intégrer explicitement des pistes d'évaluation en vue de faire progresser les apprenants et vérifier leurs acquis, et surtout présenter les connaissances et activités d'une manière susceptible de faciliter leur apprentissage dans le souci général de répondre au concept de l'intégration des acquis. C'est dans cette perspective que le manuel scolaire occupe d'autres fonctions dans le processus d'enseignement/apprentissage, telles que la fonction de développement des compétences, d'évaluation des acquis et d'aide à l'intégration des acquis. Il a aussi cette fonction de référence et d'éducation sociale et culturelle, par la pertinence des textes et des illustrations qu'il contient. Par là, le manuel scolaire devient un vecteur important de la scolarisation et la transmission du savoir de manière pertinente.

L'adéquation des manuels scolaires aux exigences de pertinence des programmes, est une polémique qui ne cesse de susciter le regard de beaucoup

de chercheurs¹ dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Beaucoup de questions se sont posées par les uns et les autres sur les contenus des manuels scolaires et leur conformité aux méthodologies suggérées, et aux attentes des programmes. C'est dans cette perspective que nous nous sommes interrogés sur la question des manuels scolaires, et la nécessité d'être conformes aux méthodologies et programmes officiels, afin d'optimiser les apprentissages et les rendre performants. Pour cela, nous avons pris comme cas, le manuel scolaire de français de la 4^{ème} année moyenne (utilisé actuellement) en tant qu'objet d'étude, étant donné que le constat que nous avons fait sur ce manuel révélerait des insuffisances dans ses contenus, notamment en ce qui concerne sa conformité avec les méthodologies en vigueur qui sont, l'approche par les compétences et la pédagogie de projet, et ce pour voir si ce manuel est conçu sur la base et le respect de ces méthodologies et objectifs du programme officiel.

L'essentiel de la pédagogie de projet, est que l'apprenant est acteur de son apprentissage, il apprend par l'action collective. Le moyen d'action est fondé sur la motivation des apprenants, suscité par l'aboutissement d'une réalisation concrète (dite tâche «finale»). Elle induit un ensemble de tâches intermédiaires dans lesquelles tous les apprenants peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leurs besoins et intérêts. Il s'agit de donner du sens à l'apprentissage en mobilisant leur intérêt, en les impliquant dans la résolution d'un problème qui fait naître le besoin de connaissances et donc le désir d'apprendre.

En contexte scolaire, où l'apprentissage de la langue est l'objectif final, il est possible de créer des situations où la langue sera utilisée pour faire

¹ Nous pouvons citer comme références, Alain Choppin (1992) : *Manuels scolaires : histoire et actualité*. François Richaudeau (1979) : *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Roger Seguin (1989) : *L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique*.

quelque chose. L'enjeu est de rendre les apprenants aptes à agir avec la langue dans des situations quasi-authentiques. La mobilisation des compétences cognitives, culturelles et linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'apprenant, et c'est ça l'intérêt de la perspective actionnelle et l'approche par les compétences.

Cependant, est-ce que les activités proposées dans le manuel scolaire de français de la 4^{ème} année moyenne répondent à la pédagogie de projet ? Ces activités permettent-elles aux apprenants de jouer le rôle d'acteur social, et d'accomplir des tâches en suscitant leurs intérêts, pour pouvoir installer les différentes compétences en vue de comprendre et de produire, oralement et par écrit, des textes argumentatifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication ? Y a-t-il dans le manuel en question une évaluation qui permet de vérifier les compétences et les différentes étapes de la réalisation des projets ? Ce sont ces questions qui constituent le soubassement de notre problématique, dont nous allons essayer d'y répondre tout au long de cette recherche. Pour cela ce travail sera divisé en deux grandes parties.

Une première partie, appelée cadrage général, sera divisée en deux chapitres. Dans le premier, nous allons circonscrire notre sujet de recherche en présentant notre objet d'étude, la problématique, les différentes hypothèses et nos objectifs de recherche. Nous présenterons aussi la méthodologie adoptée, ainsi que les différents documents corpus sur lesquels nous nous sommes basé dans cette recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous allons donner un aperçu sur l'enseignement du français en Algérie, et présenter les différents objectifs de l'enseignement du français en Algérie, notamment au cycle moyen et en 4^{ème} année moyenne. Ensuite, nous allons porter un regard général et croisé sur la pédagogie de projet, la perspective actionnelle et l'approche par les compétences, en tant que concepts théoriques qui constituent le champ de notre

recherche, et parler enfin, des fonctions du manuel scolaire et l'évaluation des compétences.

Une deuxième partie sera divisée en deux chapitres. Dans le premier, nous allons décrire la structure du manuel scolaire selon la grille descriptive, et analyser les données de l'enquête de terrain. Dans le deuxième chapitre, nous allons porter notre analyse sur les contenus du manuel suivant la grille d'analyse, et enfin, donner un bilan sur cette recherche.

Première partie

CADRAGE GENERAL

CHAPITRE 1

Délimitation du sujet et méthodologie

1. La délimitation du sujet

Dans cette partie, nous allons circonscrire notre sujet d'étude, et pour cela, nous essayerons d'identifier notre objet de recherche, de dire quelles sont les raisons pour lesquelles nous avons fait ce choix, et les motivations qui nous ont poussées vers cette recherche. Ensuite, nous allons présenter notre problématique que nous fondons comme postulat de départ ainsi que les différentes questions de recherche qui s'en dégagent, ainsi que les hypothèses et nos objectifs de recherche.

1.1. L'objet d'étude

En didactique des langues étrangères, le manuel scolaire occupe une place fondamentale dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue. Ce support didactique, constitue, malgré les critiques incessantes de la part des chercheurs au travers d'une longue histoire, la pierre angulaire du discours scolaire, voire pédagogique. Présent dans l'enseignement de presque toutes les disciplines, utilisé par les maîtres et les élèves comme base de connaissances, le manuel scolaire transmet des informations sur les connaissances jugées nécessaires par l'institution, présentées et organisées de façon à ce que l'apprenant s'approprie le savoir pour augmenter ses chances de réussite.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix de travailler sur le manuel scolaire de français de la 4^{ème} année moyenne, récemment aménagé, pour la deuxième fois après la réforme du système éducatif algérien

en 2003¹. Le constat pratiqué sur ce manuel de langue, pourrait présenter, à notre point de vue, des insuffisances sur les plans didactique et pédagogique, voire une inadéquation de son contenu avec les méthodologies suggérées et les objectifs prédéfinis par le programme officiel. Ces lacunes constatées dans les contenus du manuel scolaire (activités, documents authentiques, séquences didactiques, projets, consignes etc.) pourraient constituer un véritable champ d'investigation et de recherche en didactique du FLE. En tant que jeune chercheur en didactique des langues étrangères (FLE notamment), et compte tenu des problèmes liés à ce genre de question qui ne doivent en aucun cas être éludés. Nous avons ciblé comme objet, ce manuel scolaire de langue afin d'étudier ses contenus et voir à quel point ils sont conformes à la méthodologie d'enseignement adoptée et aux objectifs du programme.

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la didactique du FLE, et particulièrement une didactique qui traite les contenus d'enseignement, à partir de l'examen du manuel scolaire. Nous allons, rappelons-le, travailler sur le manuel scolaire de français de la 4^{ème} année moyenne. Pour cela, nous analyserons les activités proposées dans ce manuel à partir d'une grille élaborée dans le cadre d'un projet de recherche (CNEPRU)², et ce pour voir dans quelle mesure elles correspondent aux principes de l'approche méthodologique suivie (notamment la pédagogie du projet et l'approche par les compétences) et aux objectifs d'enseignement fixés par le programme officiel. Notre analyse sera exploratoire et compréhensive puisque l'objectif est d'analyser les contenus afin de dégager ce qui est en adéquation avec l'approche méthodologique suivie ou non.

¹ Rappelons-le, le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne de français a été renouvelé après la réforme éducative en Algérie en 2006, et a subi un récent renouvellement en 2013 ; ce dernier est l'objet de notre étude.

² Il s'agit d'un projet de recherche CNEPRU en didactique des langues sous la direction de M. Azzeddine Mahieddine. Code : U00202020130072 intitulé : « Le manuel scolaire de français après la réforme du système éducatif : quel renouvellement méthodologique et quel(s) usage(s) ? Le cas des manuels de la 2^{ème} et 3^{ème} année du cycle moyen ».

1.2. Les raisons du choix et motivations

Les raisons pour lesquelles nous avons opté de travailler sur le manuel scolaire de français de la 4^{ème} année moyenne sont multiples. D'abord, le constat que nous avons fait à partir d'un premier examen de ce manuel de langue française lors de notre formation en magistère. Sans oublier les orientations vers cet objet d'étude (le manuel) par notre encadrant impliqué en tant que membre dans un projet de recherche universitaire portant sur les manuels scolaires de FLE du cycle moyen (CNEPRU). Ceci nous a permis de relever quelques critères d'analyse qui renvoient à l'inadéquation de ce manuel aux objectifs et méthodes suggérées par le programme.

Ensuite, parce que le cycle moyen constitue la dernière phase de l'enseignement obligatoire. Ce cycle qui vise la maîtrise, pour chaque apprenant, d'un socle de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de construire progressivement sa connaissance de la langue française, de l'utiliser à des fins de communication et de documentation, et de poursuivre des études et des formations post-obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active.

2. La problématique

2.1. Le questionnement

En tant que support didactique, le manuel scolaire occupe une place primordiale parmi le matériel didactique à disposition de l'enseignant et de l'apprenant. Il véhicule d'une manière ou d'une autre des connaissances à ses destinataires. Son objectif premier est de décliner, de manière organisée et progressive, les savoirs définis par les programmes officiels de l'éducation nationale. Entre autre, il est un outil pédagogique qui fournit à l'enseignant et à l'apprenant des supports (d'enseignement ou d'apprentissage) pour l'acquisition des connaissances et des compétences visées par les programmes.

Ces derniers constituent donc le terreau où s'enracinent ces deux fonctions de base du manuel scolaire.

La transmission du savoir à l'apprenant est l'une des fonctions principales du manuel scolaire. Installer chez les apprenants les compétences qui leur permettent d'atteindre les objectifs attendus et fixés par le programme, relève du défi de la qualité du manuel scolaire dans la forme et le fond. Cette question nous semble pertinente dans la mesure où un manuel qui est conçu sur la base et le respect des paramètres méthodologiques, accorde à l'apprenant la place qui lui revient dans le processus d'apprentissage¹. Le rendre actif, le doter de différents types de savoir qui lui permettent d'être capable et autonome pour agir et interagir dans la résolution des problèmes linguistiques qu'il rencontre dans la vie scolaire et extrascolaire.

A partir du constat fait sur le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne, nous nous sommes interrogés sur les questions relatives au contenu et son adéquation avec la méthodologie suivie. Ce questionnement nous a amené à la formulation de la question suivante : Le contenu proposé (projets, activités, évaluations) dans le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne est-il conçu sur la base de l'approche méthodologique suivie et les objectifs et attentes du programme officiel ?

2.2. Les questions de recherche

Afin de mieux appréhender notre problématique, nous avons formulé quelques questions de recherche qui gravitent autour de la question centrale :

- Le contenu proposé (activités, projets, évaluations.) dans le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne répond-il à la pédagogie de projet ?

¹ En tant que support, le manuel pourrait être un des moyens qui orientent l'apprenant en lui fournissant les outils qu'il investit en classe en vue d'une utilisation possible des moyens linguistiques représentés sous forme d'activités.

- Peut-on parler, compte tenu des activités proposées dans le manuel scolaire en question, d'une centration claire sur l'apprenant et sur le groupe ? Quels sont les indices qui le montrent ?
- Les activités proposées dans le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne permettent-elles d'intégrer chez l'apprenant l'ensemble des compétences décrites dans le programme en vue d'atteindre l'objectif terminal, celui de comprendre et de produire oralement et par écrit des textes argumentatifs ?
- Quelle est la nature de l'évaluation proposée pour vérifier les compétences acquises par l'apprenant ? Est-elle en lien avec la pédagogie du projet ?

2.3. Les hypothèses

A travers le questionnement posé ci-dessus, nous avons émis les hypothèses suivantes.

- Le contenu proposé (projets, activités) dans le manuel scolaire de la 4^{ème} AM est présenté de manière qui nous laisse supposer qu'il ne répond pas aux principes de la pédagogie de projet comme nouvelle méthode suggérée par le programme, surtout que les projets nous semblent se dérouler en dehors du manuel, et les consignes sont adressées individuellement à l'apprenant plutôt qu'au groupe, sachant que la pédagogie de projet est une démarche de nature collective et suppose que le projet ne se réalise pas individuellement.
- Le savoir agir sur son environnement est l'idée principale de l'approche par les compétences. Toutefois, les activités proposées dans le manuel scolaire de la 4^{ème} AM ne nous semblent pas avoir les caractéristiques des tâches qui constituent pour l'apprenant de véritables situations-problèmes qu'il peut rencontrer dans la vie de tous les jours. Nous supposons donc, que ces activités ne permettent pas assez souvent à l'apprenant de mobiliser ses ressources et d'intégrer les compétences visées en vue de comprendre et de produire

oralement et par écrit des textes argumentatifs, et de réaliser les projets proposés dans le manuel scolaire.

- Sachant que l'évaluation du projet est une caractéristique principale de la pédagogie du projet, et que les projets proposés dans le manuel scolaire de la 4^{ème} AM se déroulent indépendamment des activités proposées, nous supposons fortement que l'évaluation proposée dans le manuel scolaire ne se rapporte pas aux projets à réaliser. Nous supposons aussi que le manuel en question ne contient pas dans ses contenus des situations d'évaluations des compétences, puisque l'apprenant n'est pas soumis à des situations-problèmes qui sont le témoin des compétences visées.

2.4. Les objectifs de la recherche

Nous voudrions à travers notre recherche, proposer, à partir de ce qui ressort de cette analyse des contenus du manuel scolaire de français de la 4^{ème} année moyenne, quelques pistes qui permettraient aux concepteurs de concevoir des activités qui répondent au mieux aux besoins des apprenants, et qui soient en adéquation avec les grands axes de la pédagogie de projet et l'approche par les compétences. Pour ce faire, nous allons donc tenter :

- D'apporter quelques éclairages en ce qui concerne la nature des contenus proposés dans les manuels scolaires de langue française. Ce qui pourrait aider les concepteurs des manuels à analyser les contenus et les adapter au niveau des apprenants.
- De proposer quelques orientations en lien avec les méthodologies adoptées par le programme officiel dans le manuel scolaire de langue, notamment, l'approche par les compétences et la pédagogie de projet, en tant que méthodes d'enseignement/apprentissage, qui font que l'apprenant est un «acteur social» qui accomplit des tâches qui ne sont pas seulement langagières, vu la place importante (centrale) accordée à l'apprenant par le système éducatif algérien dans le processus d'enseignement/apprentissage.

- De mettre le point sur les dispositifs d'évaluation et d'auto-évaluation afin de dégager ce qui permet de dynamiser l'enseignement-apprentissage et ce qui l'entrave.

3. La méthodologie de la recherche et la présentation du corpus

Dans un premier temps, nous allons décrire la méthode de recherche adoptée dans cette étude. Ensuite, nous justifierons le choix de cette méthode de recherche, puis nous présenterons nos méthodes d'analyse des résultats. Dans un deuxième temps, nous allons présenter les outils qui ont servi à la description et à l'analyse des contenus, à savoir, les grilles (descriptive et analytique) et le questionnaire destiné aux enseignants. Dans un troisième temps, nous présenterons notre corpus basé principalement sur le contenu du manuel scolaire de la 4^{ème} AM et étayé par le programme et les différents documents qui vont avec.

3.1. La méthodologie de la recherche

Avant de discuter le choix de notre propre méthode pour cette recherche, nous présentons l'inventaire de deux spécialistes dans le domaine des langues, qui nous informent sur les types de méthodes pratiquées actuellement. Robert Galisson (1994 : 128-135), distingue trois genres de recherche dans le domaine : La recherche- application, la recherche-action et la recherche-implication. Il souligne que :

Parmi les méthodes d'investigation, les plus fréquemment sollicitées sont : la méthode descriptive, la méthode analytique, la méthode documentaire et la méthode expérientielle «petite sœur bâtarde de la méthode expérimentale», pour laquelle il «nourrit une grande affection». Se référant à la méthode expérimentale, il considère que, bien qu'elle soit très appréciée par les spécialistes des sciences de l'éducation, cette méthode «difficile à manœuvrer» n'a pas pu s'établir dans le domaine des langues.

En revanche, la même année, Claude Germain (1994 : 12-15), précise que :

Parmi les études qu'on pourrait qualifier proprement d'empiriques, il y a trois grandes orientations méthodologiques : des recherches d'ordre descriptif ou qualitatif fondées sur l'observation et l'analyse de divers phénomènes, celles qui sont de nature expérimentale impliquant la manipulation de certaines variables et celles d'ordre analytique qui consistent à analyser les diverses facettes d'un phénomène relié à la langue.

L'auteur souligne que la recherche dite «qualitative» tente de décrire des phénomènes afin de mieux les comprendre, alors que la recherche «quantitative» cherche plutôt à les expliquer par des relations causales. Selon lui, les deux types de méthodologies peuvent trouver place dans la recherche en éducation, ainsi qu'en didactique des langues et peuvent même se compléter.

3.1.1. La méthode adoptée

Pour effectuer cette recherche, nous avons utilisé une méthode descriptive, compréhensive et exploratoire qui nous a permis d'examiner nos résultats de façon «qualitative».

Pour cela, nous avons élaboré deux grilles. La première, à caractère descriptif, va nous permettre de décrire le manuel scolaire d'une manière générale dans son aspect bibliographique (titre, auteurs, éditeur, date et maison d'édition), matériel (couverture, format, volume, papier, façonnage, illustrations, aspects typographiques etc.), structurel (distribution, facilitateurs techniques et pédagogiques, présentation des objectifs) (voir Annexe 1). La deuxième grille, analytique, va nous permettre d'analyser les contenus du manuel par rapport à la méthodologie suggérée par le programme (la pédagogie de projet, l'approche par les compétences), ainsi que l'aspect relatif aux consignes didactiques, à l'aspect interculturel et à l'évaluation (voir Annexe 2).

Nous nous sommes basé comme nous l'avons souligné auparavant, sur une observation (enquête de terrain) à partir d'un questionnaire adressé à un groupe d'enseignants de français du cycle moyen (voir Annexe 3). Ce questionnaire contient neuf questions ouvertes, qui se réfèrent aux différentes interrogations sur le manuel scolaire en question, en particulier la méthodologie adoptée, la centration sur l'apprenant et l'évaluation des compétences. Cela, va

nous permettre de mieux cerner nos interrogations sur le manuel scolaire à travers les différents avis des enquêtés.

3.1.2. L'enquête de terrain

L'enquête de terrain est un élément central de la recherche en didactique des langues. L'enquête est définie par Robert Galisson et Daniel Coste (1976 : 188) comme :

Une «investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème, et consistant à recenser et à interpréter aussi méthodiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à l'objectif visé». De cette définition, nous comprenons que l'enquête est une stratégie de recherche servant à vérifier la véracité d'une ou de plusieurs hypothèses et éventuellement de résoudre un problème, et ce au moyen de plusieurs techniques, entre autres, le questionnaire établi auprès d'une population visée appelée «échantillon».

Le but de cette enquête est double. Premièrement, elle vise à recueillir des données brutes. C'est-à-dire des opinions diverses de la part des enquêtés, qui se rapportent aux différentes interrogations sur le manuel en question. Deuxièmement, elle sert à faire parler les données recueillies en les soumettant au traitement et à l'examen approfondi, afin de dégager des traits pertinents et saillants. Ce prélèvement quantitatif d'informations va nous servir d'élément de base pour l'analyse générale du manuel scolaire.

3.1.3. Le questionnaire de l'enquête

Le questionnaire écrit que nous avons conçu, est inspiré d'un questionnaire utilisé dans le cadre du projet de recherche universitaire sur les manuels scolaires (CNEPRU), (voir Annexe 3). Le questionnaire, est une technique directe qui vise à interroger la population enquêtée. Il est considéré aussi comme une démarche méthodologique à visée exploratoire, compréhensive, descriptive et analytique. Nous l'avons élaboré en prenant en considération les variables sociologiques tels que le diplôme attribué, l'ancienneté et l'établissement. C'est un questionnaire non-directif, c'est-à-dire qu'il contient des questions ouvertes et motivantes. Cela nous a permis de

recueillir des opinions diverses. Les dires, quoique sont subjectifs, fournissent quand même des indicateurs qui servent à comprendre les faits, et vont nous positionner par rapport à notre point de vue et notre analyse.

Nous allons voir ci-dessous la visée de chaque question :

Question 1 : cette question est adressée aux enquêtés dans le but de savoir si le manuel scolaire prend en considération la pédagogie de projet en tant que méthode d'enseignement suggérée par le programme officiel ou non.

Question 2 : cette question a pour but de savoir si les projets indiqués dans le manuel scolaire sont répartis en étapes comme il se doit dans la pédagogie de projet, et s'il y a des consignes qui orientent vers des tâches qui concourent à la réalisation du projet.

Question 3 : cette question a pour but de savoir si les consignes des activités du manuel scolaire mettent l'accent sur le travail en groupe, puisque le projet est de nature collective.

Question 4 : cette question a pour but de savoir si les textes proposés dans le manuel scolaire correspondent à la thématique des projets proposés.

Question 5 : cette question a pour but de savoir si les textes et les illustrations se réfèrent à la culture de l'autre, et dans quelle mesure elle permet à l'apprenant de s'ouvrir sur la culture de la langue cible.

Question 6 : cette question a pour but de savoir si le manuel scolaire propose des situations-problèmes qui permettent à l'apprenant de se mettre en action et de réaliser des tâches concrètes et proches de la vie réelle, afin de pouvoir installer les compétences relatives à la compréhension et la production des textes argumentatifs.

Question 7 : cette question a pour objectif de savoir si les consignes que contient le manuel scolaire sont bien formulées, et si elles permettent une bonne compréhension des tâches demandées.

Question 8 : cette question a pour but de savoir si l'évaluation proposée dans le manuel est en rapport avec la pédagogie de projet, et si elle permet de vérifier les différentes étapes de la réalisation des projets. Cette question a pour but aussi, de savoir si cette évaluation est adressée au groupe ou bien individuellement à l'apprenant.

Question 9 : cette question est posée dans le but de savoir si le manuel contient une partie d'évaluation/d'auto-évaluation qui permet une vérification des compétences acquises par l'apprenant.

3.1.4. Le déroulement de l'enquête et le recueil des données

L'enquête que nous avons menée auprès des enseignants de français du cycle moyen s'est déroulée dans des conditions normales. Avant d'avoir le contact avec les enseignants, nous avons pris contact avec un inspecteur de français du cycle moyen de la circonscription de la commune de Tlemcen. Notre première rencontre avec l'inspecteur était surtout explicative, nous lui avons donné une vision générale sur le thème de notre recherche et sur le but de notre enquête. Lors de cette première rencontre, l'inspecteur nous a proposé de venir assister à un séminaire avec des enseignants de français du cycle moyen de la circonscription de la commune de Tlemcen, le jour du 27/10/2015 au C.E.M «Aouicha Hadj Slimane» Tlemcen.

Le jour du séminaire, nous étions au rendez-vous. Nous nous sommes présentés à l'ensemble du personnel ; directeur, enseignants. Nous avons assisté au séminaire et aux débats menés entre inspecteur et enseignants sur les démarches à suivre pour installer les compétences visées aux apprenants suivant les objectifs fixés par le programme des différents paliers du cycle moyen.

A la fin de la séance nous avons pris la parole par l'intermédiaire de l'inspecteur et nous nous sommes adressés aux enseignants. Nous leur avons expliqué de quoi il s'agit et sur quoi nous travaillons. Nous leur avons demandé

par ailleurs de répondre au questionnaire. Par la suite, nous avons distribué une vingtaine de copie sur les enseignants de la 4^{ème} année moyenne présents dans la salle du séminaire.

Après presque deux semaines de cette rencontre, nous n'avons reçu une dizaine de réponses de la part des enseignants, malgré notre insistance avec l'inspecteur.

Afin d'avoir plus d'avis sur notre objet d'étude, nous avons élargi notre champ d'enquête en contactant d'autres professeurs du C.E.M de la circonscription de Sebdou et Henaya. Nous leur avons distribué une vingtaine de copies du questionnaire, et nous leur avons demandé d'y répondre. Un mois après, nous avons reçu dix copies avec réponses. Nous avons tenté encore une fois, mais cette fois-ci avec nos camarades de classe de magistère, enseignants, qui ont fait l'effort de distribuer une dizaine de copies du questionnaire aux enseignants de français de la 4^{ème} année moyenne des deux wilaya: Bechar et Oum Elbouagui. Cette contribution de la part de nos camarades nous a permis d'avoir la totalité des copies avec réponses. En somme, nous avons ramassé trente copies ayant différents avis d'enseignants sur l'ensemble des questions posées sur le manuel scolaire objet de recherche.

3.2. La présentation des documents corpus

Une lecture croisée du manuel objet d'étude ainsi que les documents corpus relatifs à la 4^{ème} année moyenne est nécessaire, dans la mesure où elle nous permet d'avoir une idée générale sur tous les éléments constitutifs du manuel scolaire ; les contenus, le programme, les objectifs, les compétences visées et la démarche pédagogique. Pour cela, nous présenterons d'abord, le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne selon la grille descriptive que nous avons conçue au préalable. Ensuite, nous présenterons le programme de la 4^{ème} année moyenne et le guide de l'enseignant. Et enfin, le document d'accompagnement du programme. Ces documents corpus constituent la pierre angulaire de notre analyse du manuel scolaire objet d'étude.

3.2.1. La présentation du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne

A partir de la grille descriptive que nous avons conçue, nous présenterons le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne de la manière suivante.

Le manuel scolaire de français de la 4^{ème} année moyenne intitulé «Mon livre de français, 4^{ème} année moyenne» est conçu par M^{me}. Melkhir Ayad Hamraoui (inspectrice de l'éducation et de l'enseignement moyen), M^{me}. Saliha Hadji Aoudia (professeur de l'enseignement moyen) et M^{me}. Ourida Mouhoub Bentaha (professeur de l'enseignement moyen). Il a été édité en 2013 par l'Office National des Publications Scolaires (O.N.P.S), et comporte 192 pages (annexe comprise).

La couverture du manuel est cartonnée, d'un format de (20/28 cm) assez volumineux et d'un poids d'environ 500 gr. L'aspect du papier utilisé est de nature opaque¹, de qualité mate. Le manuel est collé, ce façonnage permet une manipulation aisée par ses destinataires. Le prix indiqué est de 230 Da, qui reste raisonnable par rapport à la qualité du manuel et au niveau économique de l'ensemble des parents d'élèves. Une meilleure qualité se paye beaucoup plus chère, et cela ne permettra pas aux parents de l'acheter vu le niveau de vie déséquilibré et l'inflation des prix sur le marché algérien.

Les illustrations que contient le manuel scolaire sont en général des photos et des dessins d'une qualité et d'une couleur inférieures. La police utilisée est de taille (14), aisément lisible par l'élève, tandis que les variations de la mise en page ne sont pas assez cohérentes, et favorisent partiellement une bonne lecture. En ce qui concerne les supports audio/vidéo, nous n'avons retrouvé ni l'un, ni l'autre, alors que dans les rubriques «compréhension de

¹ C'est-à-dire que la qualité du papier est de nature qui ne laisse pas passer la lumière.

l'oral» il y a des activités d'écoute qui orientent vers l'utilisation de ces supports.

Le manuel commence par une présentation qui contient un encadré définissant un objectif terminal adressé à l'élève, et puis une brève indication sur les trois projets ainsi que leurs séquences qui se subdivisent en rubriques. Dans les deux pages qui suivent, on retrouve un sommaire qui présente d'une manière détaillée les trois projets et leurs séquences¹.

Dans la page (06), on retrouve un contrat d'apprentissage avec une indication de l'objectif terminal à atteindre, ensuite une répartition des trois projets avec leur objectif d'apprentissage. Chacun des trois projets contient un intitulé avec les séquences qui le composent. Chaque séquence est organisée en rubriques.

- *J'écoute et je comprends* : les activités de cette rubrique permettent de développer les compétences d'écoute et de compréhension orale à partir d'un document audio ou d'une vidéo.
- *Je m'exprime* : cette rubrique comporte des activités d'expression orale qui s'appuie sur un dessin, une photo ou bien un tableau.
- *Je lis et je comprends* : cette rubrique est consacrée à la compréhension de l'écrit ; elle comprend quatre étapes : j'observe et j'anticipe, je lis pour comprendre, je relis pour mieux comprendre et je retiens l'essentiel.
- *Outils de la langue pour dire, lire, et écrire* : cette rubrique permet d'apprendre les règles de la langue, elle est subdivisée en cinq phases : je lis et je repère, j'analyse, faisons le point, je m'exerce et j'écris.

¹ Ces séquences présentent les objectifs à atteindre en oral et à l'écrit, ainsi que toutes les activités qui en découlent. Elles présentent aussi les outils linguistiques à développer et les rubriques d'évaluation.

- *Atelier d'écriture* : cette rubrique comporte deux parties, la première, intitulée «je me prépare à l'écrit», la deuxième «j'écris». Les activités de ces deux parties permettent de s'entraîner à la production écrite.
- *Evaluation-bilan* : elle permet, sous le titre «je me prépare au brevet», une évaluation des connaissances en vue d'une remédiation.
- *Les stations-projets* : cette rubrique contient un projet à réaliser avec ses camarades.
- *Lecture récréative* : cette rubrique comporte un texte à lire.

Le manuel se termine par un tableau de conjugaison.

3.2.2. La présentation du programme de la 4^{ème} année moyenne

Le programme de français de la 4^{ème} année moyenne contient un sommaire qui fait un ensemble des sous-titres suivant :

- *Rappel des finalités et des objectifs de l'enseignement de la discipline au collège* : c'est un rappel des finalités de l'enseignement du français au collège.
- *Objectifs de l'enseignement du français en 4^{ème} AM* : ce titre met le point sur les objectifs de l'enseignement du français dans la 1^{ère} AM, 2^{ème} AM, 3^{ème} AM, et 4^{ème} AM. Il définit ainsi en quelques lignes ce qu'est l'argumentation, et ensuite, il indique le profil d'entrée et de sortie de l'élève avec les différentes compétences orales et écrites acquises et à atteindre dans ce cycle.
- *Choix méthodologique* : cette partie contient la démarche pédagogique qui comporte le projet pédagogique, les implications didactiques, et une évaluation des compétences. Dans le projet pédagogique, les concepteurs donnent un aperçu sur le projet et son objectif et une orientation qui s'adresse particulièrement à l'enseignant et qui lui donne une démarche à suivre pour l'organisation du projet et de sa mise en œuvre.

Dans les implications didactiques, les auteurs du manuel mettent le point sur le déroulement de l'apprentissage en projet et l'installation des compétences. En évaluation, ils définissent l'évaluation ainsi que ses différents types (évaluation diagnostique, formative, sommative, magistrale, l'autoévaluation, la co-évaluation et l'évaluation mutuelle). Et enfin, en évaluation des compétences, les auteurs donnent des consignes aux enseignants, comment évaluer les compétences à travers des critères. Ces critères sont annoncés suivant chaque compétence (oral/production) et (écrit/production).

- *Compétences et objectifs d'apprentissage* : les auteurs du manuel présentent dans cette case les compétences qui couvrent les quatre domaines d'apprentissage (oral/réception, oral/production) et (écrit/réception, écrit/production) ainsi que les objectifs relatifs à chaque compétence sous forme de tableau séparé en deux colonnes et plusieurs cellules.
- *Les contenus* : nous retrouvons dans ce titre une explication de la structure du texte argumentatif suivie d'un tableau mettant en colonnes les différents niveaux¹ qui constituent la structure du texte argumentatif.
- *Projets et activités possibles* : les auteurs mettent à la disponibilité de l'enseignant une série de projets facultatifs qui peut répondre à ses moyens ainsi qu'aux besoins de sa classe, et une proposition d'activités en réception et en production, à l'oral et à l'écrit.

3.2.3. La présentation du guide de l'enseignant

Le guide du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne est conçu par M^{me} Ayad Hamraoui Melkhir (inspectrice de l'éducation et de l'enseignement moyen), M^{me}. Saliha Hadji Aoudia (professeur de l'enseignement moyen) et M^{me}. Ourida Mouhoub Bentaha (professeur de l'enseignement moyen). Il est

¹ Il s'agit du niveau discursif, niveau textuel et niveau phrastique.

édité en 2013 par l'office national des publications scolaires. Il contient dans sa première page un sommaire qui comporte : un préambule, un rappel du programme officiel, une présentation du manuel, une structure de la séquence didactique, un corrigé et une annexe.

- *Le préambule* : écrit sous forme d'introduction du guide.
- *Le rappel du programme officiel* : nous retrouvons une indication aux profils d'entrée et de sortie de la 4^{ème} AM, les objectifs de l'enseignement du français durant le 3^{ème} palier du cycle moyen, les compétences globales du cycle moyen et du 3^{ème} palier, les compétences terminales et leurs composantes et objectifs d'apprentissage, l'approche par compétences, l'organisation de l'enseignement- apprentissage en projets, le texte argumentatif, les situations d'apprentissage, l'évaluation et les thèmes et supports dans le manuel.
- *La présentation du manuel* : elle présente un aperçu sur la conception et l'élaboration du manuel ainsi que les activités qui en découlent.
- *La structure d'une séquence d'apprentissage* : elle comporte toutes les composantes de la séquence didactique.
- *Les corrigés* : cette partie comporte la correction de toutes les activités proposées dans le manuel scolaire.
- *Les annexes* : elles comportent une variété de textes proposés à l'enseignant.

La conception du guide pour l'enseignant doit accompagner étroitement l'élaboration du programme, pour assurer l'explicitation de ses contenus conceptuels et notionnels en relation avec les savoirs et les compétences à faire acquérir, ainsi qu'avec les situations à organiser pour rendre possible ces acquisitions. Ce guide doit également permettre à l'enseignant de repérer les moments où il devra faire preuve d'autonomie et d'initiative.

3.2.4. La présentation du document d'accompagnement du programme

Le document d'accompagnement comprend à son tour un sommaire qui englobe l'ensemble des titres suivants :

- *Une introduction* : elle donne un rappel des finalités du programme de la 4^{ème} AM.
- *Compétences/objectifs d'apprentissage* : cette cellule met le point sur la compétence, sa définition, ainsi que les différents types de compétences¹. Il est inclus dans cette case un tableau qui comporte les compétences orales et écrites.
- *Démarche pédagogique* : le point est mis ici sur la pédagogie du projet, la planification du projet, une explication sur le déroulement du projet en séquences, et le travail que doit mener l'enseignant pendant et hors séquence.
- *Stratégies d'apprentissage* : ce sous-titre comprend, en premier lieu, le savoir lire², en deuxième lieu, comment questionner un texte oral ou écrit avec une typologie de questions, et un exemple d'un texte intitulé «la non-violence», en troisième lieu, comment travailler l'écrit, en quatrième lieu les points de langue à enseigner qui relèvent de l'argumentation³, en cinquième lieu, la consigne et sa définition, en sixième lieu le traitement de l'erreur et enfin la métacognition (faire réfléchir l'élève).⁴
- *Contenus d'enseignement/apprentissage* : il comprend une définition de l'argumentation et la démarche que l'enseignant doit suivre pour faire acquérir à l'élève les procédés de l'argumentation.

¹ Compétence communicationnelle, compétence textuelle et compétence linguistique.

² Ce passage indique tous les procédés relatifs à la lecture des textes présentés dans le manuel.

³ L'énonciation, les pronoms personnels, les marques de subjectivité, les modes et les temps des verbes, le texte, les connecteurs, les anaphores, les substituts et la phrase.

⁴ C'est-à-dire ce que l'enseignant doit faire pour faire réfléchir l'élève.

-
- *Nomenclature linguistique* : elle indique les points de langue à enseigner impérativement¹ .
 - *Annexes* : nous retrouvons dans cette annexe une grille d'évaluation d'une séquence, des informations relatives à l'orthographe, des informations relatives au vocabulaire, les règles relatives à la cohérence textuelle, le rôle du résumé et de la prise de notes, et enfin le curriculum vitae.

Le document d'accompagnement se termine par un glossaire qui contient des définitions des termes relatifs à la littérature spécialisée en matière d'enseignement/apprentissage.

¹ Il s'agit de la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe.

CHAPITRE 2

Thème et cadrage théorique

1. L'enseignement du français en Algérie et ses objectifs

De la période coloniale jusqu'à nos jours, le statut de français ainsi que son enseignement ont considérablement évolué en Algérie. Le français langue étrangère est largement utilisé dans le paysage linguistique algérien et les pratiques des individus y compris dans l'enseignement. Il est considéré comme la première langue étrangère en Algérie. Son usage est privilégié dans le secteur économique, et il demeure utilisé comme deuxième langue à côté de l'arabe ou comme langue unique dans de nombreuses administrations, dans l'affichage public, dans de nombreux médias écrits et audiovisuels algériens, sans compter la place importante qu'occupent les chaînes de télévision françaises en Algérie.

Le français est surtout perçu, en Algérie, comme une langue véhiculaire¹ dans les domaines des techniques, de la modernité et de l'ouverture internationale. Dans les usages oraux familiers et formels, le français occupe une place importante. En classe de langue étrangère, le français joue le rôle de langue de référence, voire de langue «source». Nous allons, dans un premier temps, aborder sa situation qui date du lendemain de l'indépendance jusqu'aux réformes des programmes des années (1990-2004). Ensuite, nous allons parler de ses objectifs et finalités notamment dans le cycle moyen.

¹ La langue véhiculaire est soit la langue vernaculaire d'un petit territoire mais adopté pour les communications et les échanges socioéconomiques de toute une région géographique, et donc parlée par la majorité des populations de ces régions au moins pour l'essentiel.

1.1. L'enseignement du français en Algérie

L'Algérie a connu, entre 1830 et 1962, une colonisation française imposée par la force, et marquée par l'installation de plus d'un million de Français et d'autres Européens naturalisés. Il a fallu une longue et terrible guerre de libération (1954-1962) pour que l'Algérie accède à l'indépendance, dont les priorités étaient, pour les responsables politiques de l'époque, l'unité et la reconstruction nationales.

1.1.1. La période post-indépendance (1963-1976)

Le système éducatif de l'Algérien nouvellement indépendante était le prolongement direct du système de la période coloniale. Le français y avait le statut de langue d'enseignement pour toutes les disciplines. L'arabe avait le statut de «langue étrangère», et a été enseignée comme objet avec un volume hebdomadaire de quatre heures par semaine jusqu'en 1971. Selon les propos de Philippe Blanchet (2006: 32) :

Au lendemain de l'indépendance, les instructions officielles insistent néanmoins sur la nécessité d'algérieniser les contenus et les programmes hérités du système colonial, même si ces derniers sont reconduits et donc, pour le français, expurgés des textes littéraires trop marqués idéologiquement. L'enseignement du français présentait les caractéristiques de l'enseignement dit « traditionnel » des langues, notamment de celles dites «maternelles».

Philippe Blanchet (2006 : 32), ajoute dans le même ordre d'idée que :

Dans les années 1970, des transformations ont été décidées dans le cadre des nouvelles politiques, économique et sociale, du pays. L'ancienne école était globalement insatisfaisante : au-delà des raisons politiques, elle était jugée élitiste et engendrant une déperdition importante d'élèves (la place du français dans le milieu familial et social jouant un rôle sélectif déterminant). L'année 1971 a été décrétée «année de l'arabisation».

L'enseignement du français est alors redéfini par rapport à l'orientation polytechnique de l'école algérienne. Le français passe au statut de langue étrangère. Il s'agit alors, dans l'enseignement, de développer des compétences de communication notamment orales. Le principal objectif de la réforme de

l'éducation est le développement de la compétence linguistique permettant l'accès à la documentation et à l'information scientifique et technique.

1.1.2. L'école fondamentale (1980-1990)

L'ordonnance du 16 avril 1976 modifie en profondeur le système éducatif algérien, mais conserve au français et à l'arabe les fonctions instituées en 1972. La 4^{ème} année de scolarité primaire est la 1^{ère} année d'apprentissage de la 1^{ère} langue étrangère, le français. C'est au cycle moyen que commence, en 7^{ème} AF, l'enseignement de la deuxième langue étrangère (l'anglais). Au niveau du secondaire, jusqu'en 1986, il y avait encore des classes transitoires où le français servait de langue d'enseignement aux disciplines scientifiques (mathématiques, physique, chimie, science naturelles) pour l'enseignement général, et certaines disciplines (science économique et mécanique) pour l'enseignement technique.

1.1.3. La réforme progressive des programmes (1990-2004)

Dans un premier temps, les programmes et les manuels sont réaménagés en 1993, en 1995 et en 1998, tel est le cas pour le manuel de troisième année secondaire (3^{ème} AS), celui de deuxième année secondaire (2^{ème} AS) et celui de la première année secondaire (1^{ère} AS). Philippe Blanchet (2006 : 34) déclare dans ce sens que :

Pour le cycle moyen (deuxième cycle du cursus scolaire qui en compte trois), les programmes de français visant «l'acquisition d'un niveau-seuil linguistique», ont alors introduit la notion d' «Unité didactique», de «savoir-faire», en mettant l'accent sur la nécessité de rechercher «une certaine autonomie dans les activités langagières».

Depuis les années 1999-2000, au sortir de la période du terrorisme, il était question de réformer à nouveau le système éducatif algérien. Le conseil supérieur de l'éducation a remis un rapport en 2001 qui a été adopté avec quelques amendements. La rentrée de 2003 a été choisie pour marquer le coup d'envoi de cette réforme. De nouveaux programmes pour l'enseignement des

langues étrangères ont été publiés en avril 2003, notamment pour la première année du cycle moyen qui correspond à la septième année d'enseignement, cycle qui devra compter quatre années au lieu de trois précédemment.

Quand au français, pour des raisons historiques, sociales et économiques et pour sa forte présence dans l'environnement linguistique des élèves, il est la première langue étrangère. Elle a été introduite en deuxième année d'enseignement dès septembre 2004, avec un volume horaire important.

1.2. Les objectifs de l'enseignement du français en Algérie

L'enseignement du français en Algérie vise des objectifs et des finalités de nature langagières, culturelles et formatives. Nous allons, d'abord, rappeler les objectifs et les finalités du système éducatif en Algérie. Ensuite, nous présenterons les finalités de l'enseignement du français en Algérie, notamment au cycle moyen et enfin, les objectifs et les compétences de l'enseignement du français prévus à la 4^{ème} année moyenne.

1.2.1. Rappel des objectifs et finalités du système éducatif en Algérie

Le référentiel général des programmes a défini de manière claire les objectifs et les finalités du système éducatif algérien, sous forme de valeurs républicaines et démocratiques, identitaires, sociales et universelles. Le présent référentiel (2006 : 16) a fait aussi l'objet d'une brève référence sur les manuels scolaires dans le passage suivant :

Une approche systémique, au niveau de la conception et de la réalisation, garantit l'unité et la cohérence curriculaire (cohérence entre les programmes des différents cycles, transdisciplinarité entre programmes de différentes disciplines, adéquation des contenus des manuels avec les programmes, adéquation des pratiques de classe avec les orientations pédagogiques.

Le référentiel général des programmes ajoute que, sur le plan méthodologique, des principes fondamentaux doivent être respectés par les programmes, notamment le principe de pertinence. Le référentiel (2006 : 26) déclare dans ce sens que :

Le principe de pertinence se manifeste d'abord par le degré d'adéquation entre les objectifs de formation des programmes et les besoins éducatifs, ce qui consiste à rapprocher l'enseignement de l'environnement naturel, social, économique et culturel et répondre ainsi aux besoins humains et sociaux et aux nouvelles attentes de la société (pertinence externe) ; il se manifeste ensuite par le degré d'adéquation entre les contenus notionnels, les activités d'apprentissage et les objectifs de formation proposés par les programmes (pertinence interne).

Sur le plan pédagogique, la refonte du système éducatif a mis en œuvre l'approche par les compétences et la pédagogie de projet. L'accent est mis sur le nouveau rôle attribué à l'apprenant qui devient au centre de la relation pédagogique. L'évaluation des apprentissages a été aussi prise en compte et le droit à l'erreur doit être reconnu à l'élève.

1.2.2. Les finalités de l'enseignement du français en Algérie

La langue française est introduite comme première langue étrangère en 2^{ème} année de l'enseignement primaire, poursuivie au cycle moyen et post-obligatoire. Le français, langue étrangère, occupe une place primordiale dans le système éducatif algérien, par la transmission de différentes valeurs. Dans ce sens, le référentiel général des programmes (2006 : 53) souligne que :

Apprendre aux élèves, dès leur jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. L'apprentissage/enseignement des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, d'assurer une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.

1.2.3. Les objectifs de l'enseignement du français prévus dans le cycle moyen

L'enseignement moyen constitue la dernière phase de l'enseignement obligatoire. L'apprentissage du français langue étrangère au collège contribue à développer chez l'apprenant tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage : écouter/parler et lire/écrire. Cela permet à l'élève

de construire progressivement sa connaissance de la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

Il s'agit pour l'élève de collège, de se forger, à partir de textes variés oraux ou écrits, des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle. Tout au long du cycle moyen, l'apprenant développera sa curiosité, ses connaissances sur d'autres cultures au monde. Cela développera en retour, la réflexion sur sa propre culture et renforcera ainsi son identité.

L'organisation de l'enseignement moyen (partie intégrante de l'enseignement de base), vise un traitement pédagogique adapté destiné à susciter et à mobiliser les intérêts des apprenants, à développer aussi bien leur aptitude à l'abstraction que leur capacité d'application, à leur donner les éléments pour choisir une orientation post-obligatoire et à favoriser l'ouverture de l'école vers l'environnement socioculturel, technologique et professionnel.

1.2.4. Les objectifs de l'enseignement du français prévus dans la 4^{ème} année moyenne

Selon le programme de la 4^{ème} année moyenne, les objectifs de l'enseignement du français à la 4^{ème} année moyenne, ont pour but de développer chez l'apprenant les compétences relatives à l'argumentation qui lui permettent de comprendre et de produire des textes argumentatifs en s'appuyant sur l'explication, la narration et la description.

En effet, ces objectifs vont permettre à l'élève d'approfondir et de consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes, relevant essentiellement de l'argumentatif, ainsi que la mise en œuvre de la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires.

1.2.5. Les compétences visées dans la 4^{ème} année moyenne

La compétence est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet de résoudre une famille de situations-problèmes. Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire. Parler de compétence en milieu scolaire, c'est donc mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève, c'est-à-dire sur le nécessaire lien à créer entre les apprentissages acquis à l'école et les contextes d'utilisation hors de la classe.

Il est prévu par le programme de la 4^{ème} AM d'installer trois types de compétences, communicationnelles, textuelles et linguistiques¹. Ces compétences vont permettre à l'élève de comprendre/produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif. A la fin de la 4^{ème} année moyenne, l'élève sera capable de :

1- A l'oral :

- Ecouter pour réagir dans une situation de communication.
- Construire du sens à partir d'un message argumentatif écouté.
- Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs).
- Résumer un court énoncé argumentatif.
- Produire un énoncé cohérent pour argumenter.

2- A l'écrit :

- Construire du sens à partir d'un texte argumentatif lu.
- Résumer et produire un texte argumentatif variés.

¹ Il s'agit pour la compétence communicationnelle que l'élève puisse s'adapter aux situations de communication complexes et diversifiées. Pour la compétence textuelle, il s'agit de la pratique de la langue à travers le texte argumentatif et pour la compétence linguistique, il s'agit de réactiver et d'enrichir les connaissances de l'élève sur la langue.

2. Regard sur la pédagogie de projet, l'approche par les compétences et l'approche actionnelle

Dans cette partie, nous parlerons de la pédagogie de projet, l'approche par les compétences et l'approche actionnelle en tant que méthodologies d'enseignement/ apprentissage sur lesquels repose notre système éducatif.

2.1. La pédagogie de projet dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E

Ce courant didactique existe depuis bien longtemps. Dès le milieu du 20^{ème} Siècle, les membres du courant dit «De l'éducation nouvelle» vont expérimenter et théoriser des pratiques relevant de la pédagogie de projet. John Dewey (1859-1952), philosophe et psychologue américain, est l'initiateur des méthodes actives en pédagogie et notamment de méthode des projets. Sa doctrine est le fameux «Learning by doing», apprendre en faisant et non en écoutant comme la pédagogie traditionnelle : l'enfant doit agir, construire des projets¹, les mener à leur terme : c'est l'apprentissage par l'action.

Célestin Freinet (1896-1966), voit que, rendre les élèves actifs est primordial. Freinet a beaucoup utilisé le projet, en favorisant chez l'enfant la participation active en classe. Son approche pédagogique tient compte du processus d'apprentissage de l'enfant et de sa motivation.

Parallèlement à ces auteurs qui développent les méthodes actives, des chercheurs comme Jean Piaget (1896-1980) ont contribué à renforcer la base théorique de la pédagogie de projet. La pédagogie de projet a ainsi retenu du

¹ Il s'agit d'une représentation rationnelle d'une série collectivement organisée d'activités en fonction d'un objectif social défini : préparer un voyage à l'étranger, une exposition à présenter dans le hall du collège, un journal de classe, un exposé à présenter devant la classe, etc. le projet est relativement long et étalé dans le temps, relève de la résolution du problème, et est orienté vers une finalité de responsabilisation et d'autonomisation des apprenants.

constructivisme, l'idée que l'important dans l'apprentissage, c'est l'activité du sujet. Pour Piaget en effet, les connaissances sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets.

2.1.1. La pédagogie de projet et ses objectifs

La pédagogie de projet est une pratique de la pédagogie active¹ qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Le projet² est semblable à une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux. En effet, lors de la démarche de projet, l'apprenant est placé en situation de résolution de problèmes, participant de fait, au processus d'apprentissage. Cette pédagogie est également fondée sur la motivation des élèves et permet d'atteindre l'objectif d'une réalisation concrète.

Dans le programme de la 4^{ème} année moyenne (programme : 33), le projet pédagogique est défini comme ainsi :

Une démarche pédagogique. Le projet donne du sens aux apprentissages. De ce fait, il participe à l'installation des compétences. Le projet reste lié au choix de l'enseignant qui a la charge d'amener les élèves à sa réalisation en tenant compte des moyens dont il dispose et des besoins de la classe. La pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes.

¹ Il est à noter, que l'approche constructive en matière d'apprentissage ouvre sur des pratiques de pédagogie active. Elle considère l'élève comme l'artisan de ses connaissances, et valorise les activités d'apprentissage en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage.

² Ce terme, philosophique à l'origine, désigne une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci. Au terme du processus, un projet exige évidemment d'être évalué et que son ou ses protagonistes puissent identifier les raisons de leur succès ou les motifs de leur échec. En tout état de cause un projet est réfléchi, calculé, progressif et mesuré.

Dans le guide du manuel de français de la 4^{ème} année moyenne (guide du professeur : 5), l'organisation de l'enseignement / apprentissage en projet est définie de la manière suivante :

Dans l'approche par compétences, la réalisation d'un projet est une situation où le processus de résolution prend le pas sur le produit visé. Le projet pédagogique réfère à la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant. C'est le cadre intégrateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à travailler une ou plusieurs compétences prennent tout leur sens. Le projet est le cadre fédérateur des intentions, des activités et des moyens utilisés dans la classe. Il est, non un projet en marge des apprentissages, mais un projet moteur de ces apprentissages.

Dans le document d'accompagnement des programmes de la 4^{ème} année moyenne (document d'accompagnement : 27), la pédagogie de projet est définie comme :

La pédagogie de projet organise les apprentissages en séquences suivant une progression bien précise. Elaborée par le professeur en fonction du projet retenu, cette progression établit un ordre dans les apprentissages. Elle doit déterminer un enchaînement précis des séquences de façon à éviter l'empilement et la juxtaposition des notions. Elle ménage également entre les séquences des temps d'évaluation qui permettent de mesurer les acquis et d'estimer les besoins qui restent à combler chez les élèves.

Jean-Jacques Richer (2011 : 155), souligne que :

La pédagogie du projet est une pédagogie du collectif, et non de l'individuel : «le projet pédagogique a cette particularité qu'en lui-même il est projet collectif», qui repose fondamentalement sur la négociation entre l'enseignant et les apprenants au point que : si la négociation est court-circuitée, nous ne sommes plus en présence d'un projet d'enseignant ou d'enseignement ».

Le projet comporte donc une forte dimension sociale. La pédagogie de projet, par la large place qu'elle fait à la créativité des apprenants, par son incitation envers l'apprenant à s'emparer des ressources constituées pour s'approprier le savoir-faire selon un cheminement qui lui est propre, par son attention aux cheminements diversifiés, aux rythmes variés de l'apprentissage, cette pédagogie se positionne à l'exact opposé d'une démarche d'enseignement/apprentissage entièrement planifiée.

Michel Huber (2005 : 2), précise dans l'extrait suivant que :

Face à une situation problème, le formé est incité à mener une action concrète en collaboration avec d'autres formés. Cette situation met en crise ses représentations et ses schèmes (conflit cognitif). Dans l'activité, il confronte à ceux de ses pairs (conflit socio-cognitif) puis à ceux du formateur. Le dépassement de ces conflits dans la résolution du problème favorise l'émergence de conduites nouvelles et la combinaison inédite de représentations enrichies.

Marcel Lebrun (2002 : 158), ajoute dans le même ordre d'idées que :

Dans la pédagogie du projet, l'objectif est la mise en place d'une démarche permettant à l'étudiant de se mettre en projet, de se construire un projet. Sortir du processus avec un nouveau projet ou un projet plus consolidé est l'objectif de cette pédagogie : le projet (en tant que dynamique) est le but. L'enseignement vise à armer l'étudiant des outils méthodologiques pour qu'il soit capable, lui-même, de se mettre en projet, de se construire un projet (d'étude, de vie...).

Marcel Lebrun (2002 : 159), ajoute dans les mêmes propos que :

Dans la pédagogie par le projet, l'objectif est l'acquisition de savoirs, savoir-faire...et son objectivation est la réalisation de quelque chose (de nouvelles connaissances, un objet technique, une production personnelle).

La pédagogie de projet dans le cadre scolaire peut viser un ou plusieurs des objectifs suivants :

- Entraîner à la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences.
- Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.
- Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de «motivation».
- Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet.
- Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan.
- Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.

- Amener l'apprenant à développer ses capacités d'autonomie, de créativité, d'esprit critique et de socialisation.
- Développer la coopération et l'intelligence collective, et la prise de conscience de son environnement et à le gérer de façon responsable.
- Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers la prise d'un pouvoir d'acteur.
- Former à la conception et à la conduite des projets.

2.1.2. Les étapes de la pédagogie du projet

La pédagogie de projet propose souvent de suivre les quatre grands moments suivants.

1. *La préparation du projet (l'analyse)* : c'est une étape qui se découpe en trois phases distinctes : le choix en commun du projet, le remue-méninge, l'identification des ressources et l'organisation du travail.
2. *L'imagination* : ce sont toutes les solutions envisageables et les stratégies à mettre en place.
3. *La mise en pratique* : qui se diviserait ainsi : l'élaboration de documents, la synthèse des contributions et la réalisation finale du produit.
4. *L'évaluation du projet* : qui se scinderait en : auto-évaluation et évaluation du travail commun et du produit final.

Au niveau pédagogique, le projet s'actualise dans les activités et les tâches et dans les modes d'évaluation. Le projet est présenté aux apprenants, négocié avec eux. Cette concertation porte sur la nature du projet à réaliser et sur sa mise en œuvre. En cours de réalisation du projet, des points de langue sélectionnés (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) seront systématiquement étudiés.

La planification du projet est donc une organisation rigoureuse selon un plan à suivre. Cependant, ce n'est pas une programmation. L'enseignant doit pouvoir l'adapter à la réalité de sa classe et aux moyens dont il dispose. C'est ainsi que des réajustements, des reprises, des mises au point doivent lui permettre de faire correspondre les actions planifiées et celles réellement réalisées en classe.

La manière de mener ces différentes étapes n'est généralement pas précisée et reste à l'initiative de l'enseignant puisque, en effet, cela dépend d'un certain nombre de facteurs variables d'un projet à l'autre (exemples : durée du projet, nombre d'élèves, outils disponibles, etc.). En guise de repères, les méthodologies suivantes sont souvent organisées : discussion collective, débat, travail individuel ou travail par groupe, mise en commun, vote, etc.

2.1.3. Les caractéristiques du projet

Toute pédagogie qui place l'intérêt des apprenants comme levier des conduites éducatives est appelée «pédagogie fonctionnelle»¹. Ainsi, la pédagogie du projet peut rentrer dans cette classification lorsqu'elle part de l'expression des besoins des apprenants. Le projet est une tâche qui présente les caractéristiques suivantes.

- *Le projet correspond à une tâche* : nous ne pouvons parler de projet s'il s'agit seulement d'une intention, d'un projet, d'un souhait, voire d'un rêve. Un projet doit correspondre à une tâche à concrétiser.

- *Le projet est défini et réalisé en groupe* : la taille du groupe doit être suffisante pour rendre possible la négociation interne, pour prendre des

¹ En éducation, la pédagogie fonctionnelle est une pédagogie qui met en jeu les fonctions mentales de l'enfant au fur et à mesure de leur apparition.

décisions et pour organiser le groupe. Autrement dit, le groupe doit permettre une tentative d'autogestion de la tâche.

- *Le projet implique une adhésion et une mobilisation du groupe* : la tâche que le groupe veut mener à bien ne peut lui être imposée de l'extérieur (par l'enseignant). Ceci ne veut pas dire que l'animateur ou l'enseignant ne doit pas suggérer des choses, mais dans ce cas, il faut que la proposition soit discutée par le groupe (la classe) et finalement voulue et portée par la grande majorité de ses membres.

- *Le projet se marque par une volonté collective* : pour que cette volonté collective s'exprime, il faut que la proposition apparaisse comme une réponse aux désirs des membres de la classe.

- *Le projet aboutit à un résultat matérialisable et communicable* : la tâche sur laquelle travaillent les membres du groupe doit prendre une forme concrète, doit aboutir à une production : montage audio-visuel, site Web.

- *Le projet présente une utilité par rapport à l'extérieur du groupe* : les élèves produisent des choses utiles et mènent la réalisation du projet jusqu'à la diffusion de son objet (ou publication s'il s'agit d'un site Web).

2.2. De l'approche actionnelle à l'approche par les compétences

Dans le domaine du français langue étrangère, les méthodologies d'enseignement ont évolué tout au long du 20^{ème} siècle, et ont à chaque fois apporté leur lot de nouveaux manuels. Reposant sur des processus et des théories d'apprentissage qui se sont plusieurs fois renouvelés, ces ouvrages se sont également accompagnés de diverses publications et de matériel didactique, qui étaient destinés à participer à l'apprentissage et à l'optimiser.

L'approche communicative des années 80, prend vers la fin des années 90 une nouvelle extension, et donne lieu, avec les travaux sur le cadre européen commun de référence, à ce que l'on désignera sous le syntagme «paradigme

actionnel». Celui-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global.

Assez rapidement, l'approche par les compétences s'est imposée dans le monde de l'éducation et le monde anglo-saxon. Ensuite, ce fut l'Europe, la grande Bretagne, la Suisse et la Belgique qui ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs et leurs programmes selon cette approche. Cette approche traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'apprenant, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir.

2.2.1. L'approche actionnelle dans le CECRL et ses intérêts

En 2001, la publication du CECRL par le conseil de l'Europe est effectivement venue bousculer l'ordre des choses. Les avant-propos des manuels ont ensuite témoigné de l'évolution en cours, en faisant apparaître progressivement l'appellation «perspective actionnelle». La communication en langue étrangère se pense désormais en termes d'usage professionnel, ce qui nécessite d'autres compétences. L'apprenant y est pensé comme un acteur social et sa démarche comme une adaptation à des contextes dans lesquels il a des tâches à accomplir.

Jacky Girardet (2001 : 3), propose une définition de l'approche actionnelle et dit que :

L'utilisateur de la langue est considéré comme un acteur social qui va agir dans les grands domaines de la vie sociale (personnel, éducationnel, professionnel, public). Dans chacun de ces secteurs il sera confronté à différents contextes. Par exemple, assister à un mariage suppose qu'on réponde à une invitation, qu'on fasse un cadeau, qu'on s'habille, qu'on félicite les mariés...de ces situations découleront des tâches : rédiger un mot d'acceptation ou téléphoner pour remercier.

Dans l'exemple ci-dessus, l'utilisateur de la langue va être confronté à des tâches qui pourront être langagières (féliciter les mariés) ou non

langagières (se repérer dans un plan de table). Elles mettront en œuvre : des savoirs (connaissance des rites du mariage, du milieu social dans lequel on va évoluer), des savoir-faire (faire un petit discours), des savoir-être (il y a des mariages où tout le monde s’embrasse, d’autres où l’on n’embrasse que les gens que l’on connaît, certains où les deux familles sont séparées, d’autres où femmes et hommes sont séparés, etc.), du savoir-apprendre, autrement dit, la capacité à s’adapter à ces différentes situations.

En outre, il convient de dire que certains didacticiens comme, Estelle Riquois (2010 : 140), n’ont pas oublié de mettre l’accent sur le rôle du manuel dans la perspective actionnelle, en disant que :

Dans cette perspective, les manuels doivent permettre d’enseigner les compétences générales de l’utilisateur de la langue, compétences décomposées en savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Les choix faits par les concepteurs des premiers manuels actionnels répondent actuellement de manière diverses à ces objectifs. Toutefois, le manuel est organisé pour l’application de la pédagogie de projet, centrale dans la perspective actionnelle et propose des tâches d’apprentissage orientées vers le développement des compétences.

L’approche actionnelle propose de mettre l’accent sur les tâches à réaliser à l’intérieur d’un projet global. L’action doit susciter l’interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu’elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier.

La perspective actionnelle présente plusieurs intérêts. Tout d’abord, d’un point de vue philosophique, elle nous fait passer de l’homme communiquant à l’homme agissant. La communication n’est qu’un aspect de l’action, même si c’est le plus important. Les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre doivent faire partie de la panoplie de l’utilisateur acteur social. Si je veux être rapidement servi dans un café en France, l’important ne sera peut-être pas de

connaître six façons différentes de formuler une demande, mais de savoir transmettre le message et attirer l'attention du serveur par un sourire, un mot gentil ou une plaisanterie de façon à ce qu'il fasse preuve d'un peu de zèle.

2.2.2. La notion de la tâche dans l'enseignement/ apprentissage du FLE

Le CECRL associe très clairement la perspective qu'il qualifie d'«actionnelle» à la notion de «tâche». L'approche adoptée se centre sur l'action, dans la mesure où elle considère les usagers et les apprenants de langues comme des acteurs sociaux¹.

En d'autres termes, le CECRL justifie l'action par un renvoi aux pratiques sociales, lesquelles sont des tâches et pas des exercices.

La perspective actionnelle est centrée sur la notion de tâche, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. Il faut donc bien définir ce qu'est une « tâche ». Est-ce un exercice vraiment différent des autres, dont nous avons l'habitude ? Si oui, en quoi ? Pour répondre à cette question, Monique Denyer (2015 : 10), dans son article «la perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues», donne l'exemple suivant :

Ton voisin envisage l'achat d'une nouvelle voiture. Il s'interroge sur l'opportunité de faire équiper son véhicule au gaz de pétrole liquéfié ou GPL. Comme il parcourt en moyenne 20.000 km par an et change de véhicule tous les 5ans, il te demande ou est son intérêt du point de vue économique (prix de revient au km) et, comme il est très écolo, quel carburant est le moins polluant (masse de CO2 au km). Aide-le.

¹ C'est-à-dire les membres d'une société qui ont des tâches à accomplir (pas seulement langagière).

Pourquoi peut-on dire que cette «activité» d'enseignement-apprentissage est une tâche ? Et en quoi se différencie-t-elle de ce que l'on faisait-le plus souvent- auparavant ?

Cette activité est contextualisée : Elle présente une situation que chacun de nous est susceptible de rencontrer dans la vie de tous les jours comme par exemple : acheter une voiture. Cette contextualisation dans une «situation» signifie que toute tâche de langue aura comme premier objectif, un objectif extra-linguistique, prendre le train à l'heure, avoir raison sur un adversaire,...et non manier les relatifs complexes ou le plus-que-parfait.

- Cette activité pose un problème : Quel type de voiture acheter ?

- Cette activité est finalisée : Elle a un but, une finalité à savoir résoudre le problème du voisin en lui apportant une information fiable.

- Cette activité est complexe : elle oblige à convoquer une série de savoirs, à faire des calculs, tout cela selon une démarche pertinente...et c'est bien la raison pour laquelle le voisin fait appel à vous car lui-même en est incapable ; il ne dispose pas de cette expertise.

- Cette activité doit donner un résultat : Votre avis.

Le cadre européen commun de référence pour les langues (C.E.C.R) (2001 : 16) définit la tâche dans la citation suivante comme :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Dans cette définition, la tâche est affectée des traits suivants : elle est une action intentionnelle qui relève de la vie quotidienne et qui débouche sur une réalisation. De plus, la réalisation de la tâche passe par la mise en œuvre

stratégique des compétences, c'est-à-dire que «l'acteur social», mobilise et combine d'une manière économique et appropriée les ressources pertinentes dont il dispose pour accomplir la tâche qui lui est imposée ou qu'il s'est fixée, selon une des modalités de réalisation possibles, car il y a rarement une seule façon de la réaliser.

2.2.3. Les tâches organisées à partir de projets

Un projet est un parcours d'apprentissage qui fédère différentes tâches et aboutit à une réalisation concrète orale et/ou écrite. Jacky Girardet (2011 : 13), et afin de donner plus de sens à cette idée, propose l'exemple suivant :

Au niveau B1 par exemple, les apprenants vont démarrer un blog en français. Ils y mettront des photos, y raconteront des souvenirs, des anecdotes ou des commentaires à propos de ce qu'ils auront lu ou entendu.

Jacky Girardet (2011 : 13), ajoute pour illustré l'exemple ci-dessus que :

Le projet est réalisé par étapes. D'abord il convient de mettre les apprenants en appétit et de leur donner envie de réaliser le projet. On pourra, par exemple, leur demander s'ils tiennent un blog, s'ils en lisent, quel intérêt ils y trouvent. Ensuite, en commun, on réagira aux documents proposés dans le livre : récit de souvenir d'un acteur, rêve de Jean d'Ormesson, article sur la multiplication des caméras de surveillance, document sonore sur les demandes de changement de prénoms de la part de certains immigrants.

A chaque étape, la réflexion commune débouchera sur quelques lignes écrites sur le blog. Ces commentaires pourront porter soit sur les documents de la leçon, soit sur des documents apportés par l'apprenant. Chacune de ces étapes correspondra donc à une tâche concrète qui permettra de mettre en œuvre des éléments linguistiques déjà connus et d'en susciter d'autres : temps du récit pour le commentaire des photos et le rêve, expression de l'opinion pour les commentaires d'articles.

Le projet est donc une incitation à rechercher des informations en dehors de la classe. Il débouche sur une réalisation concrète, gratifiante et suscite une émulation. Elle pourra éventuellement être montrée aux autres classes, ce qui renforcera la motivation pour d'autres projets.

2.2.4. L'approche par les compétences et ses principes fondamentaux

Dans les années 80 et avant son apparition dans le domaine scolaire, l'approche par les compétences était adoptée dans les formations professionnelles visant à perfectionner les compétences de personnels et améliorer leur productivité. C'est une méthodologie ciblée dans la mesure où elle fixe un référentiel de compétences à atteindre vers la fin de la formation dans un poste de travail bien déterminé.

Dans le processus enseignement/apprentissage, cette approche permet à l'élève d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans sa vie quotidienne. Les actions et les réflexes de l'apprenant deviennent la principale source de son apprentissage. Elle vise à mettre l'apprenant dans le centre du processus éducatif pour lutter contre son échec. L'approche par les compétences était l'objet de plusieurs travaux élaborés par des didacticiens tels que, Philippe Perrenoud, qui suppose, que pour garantir la bonne pratique de cette approche dans les systèmes éducatifs, il faut rénover et réécrire les programmes pour qu'il aient une cohérence entre les intentions (les objectifs) et leur mise en œuvre (la pratique).

Roegiers Xavier (2006 : 14), propose un exemple assez clair pour illustrer cette approche lorsqu'il dit que :

Autrefois, les aliments provenaient surtout des petits élevages et des cultures locales. Aujourd'hui, les aliments viennent de partout, et souvent le consommateur n'a plus de contrôle sur ces aliments. Les petits élevages tendent à être remplacés par des élevages industriels. Les fruits et légumes sont fertilisés avec des engrais dont la plupart sont nocifs pour la santé. On voit apparaître de plus en plus des produits génétiquement modifiés (OGM).

Roegiers Xavier (2006 : 14), ajoute dans cet exemple le questionnement suivant :

- a- Comment vérifier la composition d'un aliment qu'on achète ?
- b- Peut-on croire toutes les publicités à la télévision ?

- c- Comment produire et consommer une alimentation qui respecte l'environnement ?
- d- Comment composer un menu équilibré ?
- e- Comment gérer un budget ? (idem, p. 14).

Il termine cet exemple par la conclusion suivante:

Pouvoir gérer l'information (a) et (b), être citoyen du monde (c), mais aussi pouvoir agir concrètement au quotidien (d) et (e), voilà le type de questions auxquelles l'école s'intéresse aujourd'hui. Toutes ces questions se posent en termes de « savoir agir sur son environnement, de manière efficace et réfléchi », plutôt que de « savoir », ou d'exécuter des techniques. C'est cela l'essentiel de l'esprit de l'approche par compétences.

Dans le guide du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne, l'approche par les compétences est définie comme la possibilité pour un apprenant de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources (savoirs/ savoir-faire/ savoir-être), en vue de résoudre une famille de situations¹. A son tour, le référentiel général des programmes (2006 : 17) définit l'approche par les compétences en tant que nouvelle méthode d'enseignement-apprentissage comme :

Dans l'approche par les compétences, l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions,...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence. Ces situations composant les situations d'apprentissage sont l'occasion d'installer et de consolider des compétences.

Philippe Perrenoud (2001 : 1), définit cinq principes fédérateurs pour enseigner selon l'approche par les compétences :

- Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage.
- Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement.

¹ On entend par famille de situations, un ensemble de situations de même nature et de même niveau de complexité, qui se rapportent toutes aux mêmes compétences.

- Développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs obstacles.
- Maîtriser les effets de relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.

2.2.5. Qu'est-ce qu'une situation-problème?

Une situation problème est une situation d'intégration qui amène les élèves à intégrer leurs différents acquis en faisant appel aux savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre le problème posé. C'est une tâche globale, complexe et signifiante : Elle est globale, parce qu'elle est complète, elle a un contexte (des données initiales) et elle a un but. Ensuite, elle requiert plus d'une action ou plus d'une opération à faire, et elle pourrait être décomposée en plusieurs parties. Elle est complexe, car elle fait appel à plusieurs connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles), elle amène à un conflit cognitif dont la solution n'est pas évidente et elle présente un défi à la portée de l'élève (réaliste et réalisable).

Elle est signifiante, car elle a un sens pour l'élève, c'est-à-dire qu'elle est en lien avec sa réalité, et elle est concrète car elle sollicite une action réelle et un engagement de la part des élèves qui deviennent davantage acteurs puisqu'ils utilisent leur bagage cognitif et leur intelligence. Selon Astolfi Jean-Pierre (1993 : 2), la situation-problème est définie comme :

Est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié. L'étude s'organise autour d'une situation à caractère concret qui permet effectivement à l'élève de formuler hypothèses et conjectures. Les élèves perçoivent la situation qui leur est proposée comme une véritable énigme à résoudre.

Dans le même sens, Philippe Perrenoud (1997 : 85), ajoute que :

Dans une pédagogie de situations-problèmes, le rôle de l'élève est de s'impliquer, de participer à un effort collectif pour réaliser un projet, par la même occasion, de nouvelles compétences. Il est invité à faire part de ses doutes, à expliciter ses raisonnements, à prendre conscience de ses façons de comprendre, de mémoriser, de communiquer. On lui demande en quelque sorte dans le cadre de son métier d'élève, de devenir un praticien réflexif.

Dans l'approche par les compétences, la réalisation d'un projet est une situation où le processus de résolution prend le pas sur le produit visé. Le projet pédagogique réfère à la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant. C'est le cadre intégrateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à travailler une ou plusieurs compétences prennent tout leur sens. Le projet formalise les apprentissages au cours desquels l'élève est amené à réaliser des tâches sous forme de production, en trois séquences et plus, qui finalisera les apprentissages. Il est reconnu que le travail en groupe en favorisant les échanges et la confrontation, permet une meilleure construction des savoirs.

2.3. Les fonctions du manuel scolaire et l'évaluation des compétences

Dans cette partie, nous parlerons d'abord du manuel scolaire et de ses différentes fonctions, ensuite, nous définirons le concept d'évaluation avec ses différents types, et nous parlerons, enfin, de l'évaluation dans la pédagogie de projet et l'approche par les compétences.

2.3.1. Le manuel scolaire et ses fonctions principales

Il en est du manuel scolaire comme tout ouvrage qui vise la transmission d'un contenu à l'aide d'une mise en scène. Le manuel est un objet didactique qui réunit deux dimensions constitutives de toute approche didactique, une dimension transpositive puisqu'il propose une réorganisation des savoirs en vue de leur enseignement et une dimension situationnelle puisqu'il est censé réunir un ensemble de conditions spécifiques, qui bien que non suffisantes, doivent permettre de donner un sens aux connaissances visées.

2.3.1.1. Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?

Le manuel scolaire (du latin *manus*, la main), est un ouvrage didactique ayant un format maniable et regroupant l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Le manuel scolaire¹ est destiné à être utilisé en classe comme support de cours avec l'aide directe ou indirecte d'un enseignant. Il doit tenir compte du caractère progressif de l'apprentissage (âge des élèves, capacité cognitive).

Les principes d'organisation du manuel peuvent reposer sur des objectifs de communication (fonctions, notions), des structures grammaticales, des thèmes, ou croiser plusieurs entrées. La progression peut être linéaire ou en spirale. Un manuel est habituellement divisé en leçons, unités, séquences. Mais certains proposent des modes d'organisation plus vastes : modules, dossiers ou parcours. Dans une unité d'enseignement, les rubriques principales reviennent de façon régulière.

Le référentiel général des programmes (2006 : 21), donne au manuel une place prépondérante en tant que document d'accompagnement du programme destiné à l'élève. Il souligne dans ce sens que :

Le manuel reste un outil indispensable pour la plupart des disciplines à caractère scolaire, les technologies de l'édition permettant de lui garantir une présentation à la fois attrayante et hautement pédagogique, c'est donc 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.

¹ Ce terme (manuel scolaire) renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagner d'un support audio (cassette ou cédé audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (cédérom) à usage individuel ou collectif : Cuq Jean-Pierre (2003 : 161).

2.2.1.2. Les fonctions principales du manuel scolaire

Un manuel scolaire peut remplir différentes fonctions. Celles-ci varieront selon l'utilisateur concerné, la discipline et le contexte dans lequel on élabore le manuel. Les principales fonctions qu'on peut citer sont les suivantes :

- *La fonction de transmission de connaissances* : le manuel scolaire permet de communiquer à l'apprenant une série d'information. A ce moment-là, l'élève doit être capable non seulement de répéter ces savoirs, mais il doit pouvoir en certains cas exercer un savoir-faire cognitif sur eux en les utilisant dans un contexte d'apprentissage.
- *La fonction de développement de capacités et de compétences* : un manuel vise à faire acquérir des méthodes et des attitudes, voire des habitudes de travail et de vie.
- *La fonction de consolidation de l'acquis* : après avoir appris un savoir ou un savoir-faire, il convient de l'exercer dans différentes situations afin d'en assurer une certaine stabilité. C'est le rôle des applications et des exercices.
- *La fonction d'évaluation de l'acquis* : cette fonction est indispensable à tout apprentissage. Il ne s'agit pas tellement d'une évaluation de type certificatif, c'est-à-dire celle qui vise à déterminer si le niveau d'acquis de chaque élève est suffisant. Celle-ci incombe à l'institution via ses enseignants. Le manuel peut suggérer des pistes pour l'évaluation certificative, ou pour une autoévaluation préparant à la certification sociale, mais ne peut pas en lui-même remplir la fonction d'évaluation certificative. En revanche, l'évaluation pratiquée dans le cadre d'un manuel devrait surtout être de type formatif.
- *La fonction d'aide à l'intégration des acquis* : cette fonction est essentielle et vient compléter celle de développement de capacités et

de compétences. En effet, l'inefficacité la plus marquante des apprentissages scolaires, spécialement pour des populations défavorisées, se manifeste souvent dans l'incapacité pour un apprenant d'utiliser les acquis scolaires dans une situation un tant soit peu différente de celle rencontrée à l'école. Poursuivre des objectifs d'intégration des acquis devrait donc être un des premiers soucis de tout enseignant, et donc de tout concepteur de manuel scolaire.

Pour qu'un manuel soit orienté vers l'intégration des acquis, il est nécessaire que certaines conditions soient présentes :

- a- Il faut que quelques compétences à développer dans l'ensemble du manuel, voire même un objectif terminal d'intégration, aient été définies préalablement.
- b- Il faut que le manuel contienne quelques activités d'intégration axées sur ces compétences.
- c- Si on veut aller plus loin, on peut commencer à mobiliser les contenus proprement dits du manuel, en élaguant tout ce qui ne se rapporte pas à une des compétences.

2.3.2. L'évaluation des apprentissages et ses différents types

Dans cette partie, nous allons parler de l'évaluation des apprentissages de manière générale, et voir ses différents types. Ensuite, nous allons voir l'évaluation dans la pédagogie de projet et l'évaluation dans l'approche par les compétences.

2.3.2.1. La définition de l'évaluation et ses différents types

L'évaluation des apprentissages est un processus systématique de collecte de l'information qui amène l'enseignant à porter un jugement sur les apprentissages réalisés par l'élève. par cette définition, on comprend que l'évaluation est une démarche de collecte et de traitement d'informations dans

le but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par l'élève pour porter un jugement et prendre une décision. Dans le même ordre d'idées, Cuq Jean-Pierre (2003 : 90), donne la définition suivante :

L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. On lui reconnaît quatre étapes distinctes mais complémentaires ; l'intention, la mesure, le jugement et la décision.

Gérard François-Marie (2006 : 85), souligne à son tour que :

Non seulement elle agit comme un révélateur : «dis-moi comment tu évalues, je te dirai comment tu formes», mais elle a aussi un pouvoir d'influence sur les pratiques éducatives : «tu formeras en fonction de la manière dont les élèves seront évalués. Une réforme éducative ne peut donc ignorer l'évaluation des acquis scolaires, car si celle-ci n'est pas en synergie avec les objectifs de la réforme, cette dernière risque bien d'échouer.

Cuq Jean-Pierre et Isabelle Gruca (2012 : 212), ajoutent dans le même sens que :

L'évaluation, que ce soit en étape initiale, continue ou finale, n'a de sens que par rapport aux objectifs d'apprentissage visés, définis par une analyse détaillée des besoins et, inversement et de manière complémentaire, un objectif n'est cohérent que s'il inclut ses modes d'évaluation. L'évaluation englobe donc tous les mécanismes intellectuels qui entrent en jeu tout au long de l'apprentissage.

Tout projet pédagogique doit commencer par une définition claire et précise des objectifs¹ qui doivent être atteints dans le processus d'enseignement/apprentissage. Cuq Jean-Pierre (2007 : 164) distingue trois grands types d'évaluation selon leur fonction :

a- L'évaluation prospective ou pronostique : Orientée vers le futur, elle se situe, cependant, en amont de la formation. A partir

¹ Les objectifs d'apprentissage indiquent ce que l'apprenant doit être capable de faire au terme d'une période d'enseignement/apprentissage.

d'objectifs fixés, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures du formé, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées.

- b- *L'évaluation formative* : Centrée sur le présent, elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant.
- c- *L'évaluation sommative* : Portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation.

Ces trois grandes catégories d'évaluation se retrouvent généralement dans toute formation, quelquefois bien séparées, quelquefois mêlées ; elles permettent de vérifier non seulement le passage d'un état initial à un état final, mais aussi le cheminement de cette transformation, elles donnent des informations sur comment s'est effectué le passage ou pourquoi il ne s'est pas effectué.

2.3.2.2. L'évaluation des compétences dans la pédagogie de projet

Dans la pédagogie de projet, l'évaluation doit se faire à trois niveaux (évaluation des apprentissages, évaluation de la démarche, c'est-à-dire du processus de travail et évaluation de la production finale), en pratiquant plusieurs types d'évaluation : diagnostique, formative et sommative. Le rôle essentiel de l'évaluation dans la pédagogie de projet, est de chercher à apprécier les écarts entre ce qui est escompté et ce qui est atteint. Cette évaluation consistera à évaluer :

- a- L'efficacité du projet à travers les objectifs d'action, atteints ou non.
- b- L'efficience du projet à travers les ressources utilisées et les résultats qu'elles ont permis d'atteindre.
- c- La cohérence entre les objectifs fixés au départ et les actions réalisées.
- d- La pertinence entre cette cohérence recherchée et l'environnement du projet.

Catherine Mavromara-Lazaridou (2006 : 116), a abordé le concept de l'évaluation dans la pédagogie de projet et souligne que :

Dans la pédagogie de projet, l'évaluation accompagne toute pratique. Elle n'en est pas seulement la phase terminale. A travers différentes évaluations ponctuelles/intermédiaires, la pratique prend nettement mieux conscience de ce qu'elle fait. L'évaluation est l'appréciation de l'écart existant entre les objectifs initiaux, établis collectivement et les réalisations effectives. Elle sert de guide pour le projet tout au long de sa réalisation pour éviter au maximum les dérives en cours de réalisation.

Dans la pédagogie de projet, l'évaluation est diverse (diagnostique, formative et sommative), et se fait sous la forme d'un processus continu à trois niveaux. Elle porte sur les apprentissages, la démarche (processus de travail) et la production finale.

L'évaluation diagnostique peut être réalisée au début du projet, mais selon sa durée, elle peut être aussi pratiquée lors de moments clés, intermédiaires, afin de remédier à d'éventuels blocages. L'évaluation formative est orientée vers le présent, et vise à réguler en cours de route les démarches de l'enseignement et d'apprentissage. Elle prend place tout au long du processus éducatif, et permet d'estimer les projets individuels par rapport à l'objectif visé et d'intervenir éventuellement pour rectifier les modalités de l'action en cours pour améliorer les conditions d'apprentissages. L'évaluation sommative est orientée vers le passé et s'intéresse aux produits finis, aux résultats terminaux.

Elle consiste à vérifier au terme du cursus d'apprentissage dans quelle mesure les objectifs fixés ont été atteints. Elle permet de fournir un bilan du niveau ou des acquisitions des élèves et de prendre des décisions à la fin d'un enseignement ou d'un apprentissage.

Dans l'évaluation des apprentissages, nous évaluons les savoirs (objectifs de maîtrise : connaissances, concepts), les savoir-faire (objectifs de transfert : capacités, pratiques, méthodes), les savoir-être (objectifs d'expression : comportements, attitudes, motivations).

Évaluer la démarche (le processus de travail) c'est évaluer :

- La pertinence des méthodes, des lieux, de la durée.
- L'adéquation de l'encadrement à la situation.
- La pertinence des actions et des moyens.
- L'efficacité du travail en groupe.

Mises en relation, évaluation du produit, de la démarche et des apprentissages, elles pourront faciliter la régulation du système. Étant donné que la construction d'un projet implique un esprit de recherche. La méthodologie mise en œuvre pour sa réalisation, est d'une importance considérable. La pédagogie de projet ne peut pas se réaliser sans «chemin» concret, qui est découpé en quatre étapes : La naissance, la structuration, la mise en œuvre et l'évaluation du projet. Cet itinéraire a un caractère de rigueur mais aussi de souplesse. Il peut prendre, parfois, la forme d'une spirale, où les phases s'imbriquent les unes dans les autres, sans pouvoir affirmer facilement qu'une phase est terminée.

2.3.2.3 L'évaluation des compétences dans l'approche par les compétences

Dans une approche par les compétences, l'évaluation se fait à travers des situations-problèmes dans lesquelles l'élève est soumis à une série de tâches à

accomplir, où il a l'occasion de mobiliser les savoirs, les savoir-faire, et les savoir-être qu'il a appris à l'école afin de résoudre le problème. C'est en résolvant des situations complexes que l'on devient compétent. Roegiers Xavier (2005 : 4), mentionne dans le même ordre d'idées que :

Cela fonctionne assez bien sur le plan des apprentissages, à condition que le dispositif pédagogique de l'enseignant permette aux élèves de travailler en tout petits groupes à certains moments, mais seuls aussi à d'autres moments, parce que c'est seuls qu'ils devront devenir compétents.

Une compétence s'évalue à travers une performance. Pour cela, il est important de dégager des critères d'évaluation. En d'autres termes, il s'agit de nommer tous les paramètres qui permettent de vérifier si cette compétence est installée. Énoncés de façon claire et précise, ces critères aideront les enseignants à sélectionner, avant chaque projet ou production à réaliser par l'apprenant, les éléments les plus importants en fonction des apprentissages visés.

Si on veut évaluer cette compétence, il est nécessaire de la formuler de manière plus restrictive, moins riche sans doute, mais plus concrète, plus réaliste. Les épreuves d'évaluation doivent elles-mêmes être constituées de situations complexes qui sont le témoin de la compétence que l'on a définie. Bien sur, les situations présentées à l'élève ne sont pas des situations naturelles ou des situations vécues, mais des situations qui se rapprochent de situations réelles, comme par exemple une situation complexe qui repose sur quelques documents inédits (photos, illustrations, textes) que l'élève doit traiter. Dans le même ordre d'idées, Julie Lyne Leroux (2010 : 88), ajoute que :

L'évaluation des apprentissages dans un programme axé sur les compétences va s'intéresser à l'accomplissement d'une variété de tâches qui permettent d'inférer la compétence. L'instrumentation nécessaire à l'évaluation des compétences portera sur des tâches qui se rapprochent le plus possible de la situation réelle que risquent de rencontrer les élèves dans la vie extrascolaire.

Lorsqu'il s'agit d'évaluer judicieusement des compétences, il est donc essentiel de placer l'élève dans un contexte caractérisé par l'authenticité des

situations. Cela va permettre à l'élève de démontrer sa maîtrise de la compétence à partir des tâches contextualisées, qui ont des similitudes importantes avec la situation réelle.

Puisque la compétence est inférée à partir de tâches complexes et authentiques, elle trouve son sens dans l'exécution explicite de l'action. Ses effets sont perceptibles, et ils peuvent être appréciés et interprétés sur divers plans à l'aide de critères¹ clairs et explicites qui doivent permettre de baliser la progression. Dans ce sens, Roegiers Xavier (2005 : 6), souligne que :

Un critère de correction est une qualité que doit respecter la production d'un élève : une production précise, une production cohérente, une production originale. Un critère c'est un peu comme une paire de lunettes que l'on mettrait pour examiner une production : si on veut évaluer une production à travers plusieurs critères, on change chaque fois de paire de lunettes. Les différentes paires de lunettes sont choisies de manière à ce que le regard soit le plus complet possible. Si un élève exécute une performance sportive collective, on peut par exemple examiner cette performance selon plusieurs points de vue : l'esprit d'équipe, la dextérité, l'élégance, le respect des règles.

On parle d'évaluation critériée lorsque, dans une épreuve, on détermine un certain nombre de critères qui, lorsqu'ils sont correctement observés, rapportent un nombre de points fixés à l'avance. Les grilles d'évaluation critériée sont généralement utilisées pour évaluer des compétences complexes de production (écrite ou orale). Une production complexe doit être appréciée à travers un ensemble de points de vue, c'est le rôle des critères de correction.

¹ Un critère est un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production. Il est considéré comme une qualité que doit respecter la production d'un élève, c'est en quelque sorte un regard que l'on porte sur l'objet évalué.

Deuxième partie

DESCRIPTION DE LA STRUCTURE DU MANUEL DE LA 4^{ème} AM ET ANALYSE DES CONTENUS

CHAPITRE 1

La description de la structure du manuel et l'analyse des données de l'enquête

1. La description de la structure du manuel suivant la grille descriptive

Dans cette partie, nous allons décrire la structure du manuel scolaire de français de la 4^{ème} AM suivant la grille descriptive que nous avons conçue, en présentant son architecture d'une manière détaillée, en l'occurrence, le public ciblé, les compétences et les objectifs visés, ainsi que les séquences didactiques.

1.1. L'architecture du manuel

Le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne intitulé «Mon livre de français» contient 189 pages, de la page de garde jusqu'à la page 189 intitulée «lecture récréative». A la fin du livre il y a un tableau de conjugaison de 15 verbes de différents groupes (premier groupe, deuxième et troisième groupe) et modes (présent, imparfait, passé simple, future simple, passé composé, plus-que-parfait, futur antérieur, subjonctif, conditionnel et impératif). Au total, 192 pages (annexe comprise).

A partir de la 3^{ème} page du manuel, on indique la présence de trois grands projets, dont le premier est composé de trois séquences, et les deux autres composés de deux séquences pour chacun.

- Le projet (1) : Intitulé «*A l'occasion de la journée internationale de l'environnement, réaliser un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : «nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement»*». Il est subdivisé en trois séquences dont chaque séquence d'apprentissage est organisée en rubriques traitant différentes compétences (compréhension/production de l'oral, compréhension/production de l'écrit).

- Le projet (2) : Intitulé «*Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, écrire un dialogue argumenté ayant pour titre «mieux vaut prévenir que guérir». Ce dialogue sera mis en scène pour être joué devant les autres camarades*». Ce projet est subdivisé en deux séquences, dont chacune d'elles est organisée en rubriques traitant différentes compétences (compréhension/production de l'oral, compréhension/production de l'écrit).

- Le projet (3) : Intitulé «*Réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de son choix pour inciter les gens à la visiter*». Il est aussi subdivisé en deux séquences, dont chacune d'elles est organisée en rubriques traitant différentes compétences (compréhension/production de l'oral, compréhension/production de l'écrit).

1.2. Le public ciblé

La référence au public ciblé¹ dans le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne n'est mentionnée, ni au début du manuel, ni à sa fin. De même, la référence au niveau de connaissances² en français par rapport avec le public visé n'est pas indiquée.

Entre autre, la durée et le rythme d'apprentissage ne sont pas mentionnés dans le manuel.

1.3. La présentation des compétences et des objectifs à atteindre

Dans le sommaire à la page (4) et (5), on retrouve tout en haut, une référence à la compétence globale de la 4^{ème} A.M : «A la fin de la 4^{ème} AM, l'élève est capable de comprendre/produire, oralement et par écrit, des textes à dominante argumentative en tenant compte des contraintes de la situation de

¹ Ça veut dire la référence à l'âge du public (enfants, adolescents, grands adolescents, adultes).

² C'est-à-dire, le niveau de l'utilisateur de la langue, débutant (A1, A2), indépendant (B1, B2) et expérimenté (C1, C2).

communication». A la page (6), dans le contrat d'apprentissage, la même compétence globale est mentionnée avec les compétences terminales pour chaque projet.

- La compétence terminale du projet 1 : *«A la fin de ce projet, tu seras capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur l'explicatif».*
- La compétence terminale du projet 2 : *«A la fin de ce projet, tu seras capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la narration».*
- La compétence terminale du projet 3 : *«A la fin de ce projet, tu seras capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la description».*

A la page (7) relative au projet 1, le manuel scolaire présente devant chaque séquence une compétence sous forme de comportement :

- Séquence 1 : «Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement».
- Séquence 2 : «Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral».
- Séquence 3 : «Argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux». Ces trois séquences comportent des compétences de type pragmatique (argumenter), socioculturelle (savoirs, savoir-faire et savoir-être, faire prendre conscience, faire agir, sensibiliser).

Les deux séquences du projet 2 comportent deux compétences à atteindre, la première est : «argumenter dans le récit», la deuxième est : «argumenter par le dialogue». Ces deux compétences ont des objectifs discursifs et linguistiques. Les deux séquences du projet 3 ont aussi pour

objectif, deux compétences visées, la première : argumenter pour inciter à la découverte, la deuxième : argumenter dans la lettre. Dans ces deux compétences on retrouve des objectifs pragmatiques et socioculturels.

Quand aux objectifs d'apprentissage, ils sont annoncés au début de chaque séquence sous l'intitulé «objectifs d'apprentissage».

1.4. La présentation du contenu

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, chaque projet comporte des séquences, et chaque séquence est organisée en rubrique. Nous allons présenter dans ce qui suit, la structure du contenu du manuel en mettant en valeur les projets et les séquences qui les composent, les consignes des activités, les activités proposées et les outils d'évaluation.

1.4.1. Les séquences et les projets proposés : des étapes de réalisation !

Le manuel scolaire de français de la 4^{ème} AM propose à l'apprenant trois projets, dont chacun est subdivisé en séquences. Le projet 1 a pour thème la protection de l'environnement, intitulé «à l'occasion de la journée internationale de l'environnement, tu vas réaliser avec tes camarades, un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : «nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement». Ce projet est indiqué à la page (7) et à la page (37) du manuel scolaire, et subdivisé en trois séquences. La première séquence a pour objectif d'argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement, la deuxième séquence a pour objectif d'argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral, et la troisième séquence a pour objectif d'argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux.

Toutefois, nous avons vu que le projet 1 indiqué à la fin de la première séquence ne mentionne pas les mêmes objectifs, voire les étapes de réalisation

que celui qui est mentionné à la page (7). Notre description permet de dire que les objectifs des trois séquences ont pour but de développer chez l'apprenant des compétences relatives à l'argumentation en s'appuyant sur les procédés de l'explicatif. Or que le projet mentionné à la page (37) est subdivisé en étapes de réalisation (documentation, sélection des documents et rédaction, finalisation).

En ce qui concerne le projet 2, il a pour thème de lutter contre certains fléaux sociaux. Son intitulé est «afin de lutter contre certains fléaux sociaux, tes camarades et toi allez écrire un dialogue argumenté ayant pour titre «mieux vaut prévenir que guérir». Il est subdivisé en deux séquences dont la première a pour objectif d'argumenter dans le récit, la deuxième a pour objectif d'argumenter par le dialogue. Ce projet est mentionné à la page (87) et la page (108) avec les mêmes intitulés, mais pas avec les mêmes étapes de réalisation. A la page (87), nous avons retrouvé plutôt deux séquences qui ont pour but de développer chez l'apprenant des compétences relatives à l'argumentation dans le récit et par le dialogue, tandis que les étapes que nous avons retrouvées à la page (108) sous forme de station (1, 2, 3) constituent des étapes de réalisation (documentation, sélection des documents et préparation à la rédaction, rédaction finale et mise en scène du dialogue).

En ce qui concerne le projet 3, son intitulé est «tes camarades et toi allez réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de votre choix pour inciter les gens à la visiter». Ce projet est subdivisé en deux séquences. L'objectif de la première est d'argumenter pour inciter à la découverte, la deuxième a pour objectif d'argumenter dans la lettre. Le projet 3 est mentionné à la page (139) et à la page (162). A travers cette description brève, nous avons remarqué que les objectifs du projet 3 mentionnés à la page (139) ne sont pas les mêmes que ceux mentionnés à la page (162). Les deux séquences ont objectif de développer chez l'apprenant des compétences relatives à l'argumentation, pour inciter à la découverte et dans la lettre, tandis

que le même projet à la page (162) est subdivisé en étapes (documentation, sélection des documents, rédaction, finalisation).

1.4.2. Le discours des consignes des activités : une centration sur le groupe !

Notre description s'étale aussi sur le discours des consignes des activités proposées dans le manuel scolaire, dans le but est de voir si les auteurs du manuel ont pris en considération l'esprit collectif de la pédagogie du projet.

Le manuel scolaire de la 4^{ème} AM contient des activités de compréhension/ production orale, et de compréhension/production écrite, ainsi que des points de langue sont proposés tels que le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. Le discours des consignes des activités est, en général, adressé individuellement à l'apprenant. Dès les premières pages du manuel (09, 10,11, 12, 13) les auteurs proposent des activités sous forme de textes avec des questions de compréhension. Les consignes de ces exercices s'articulent en utilisant la deuxième personne du singulier (tu) comme par exemple : « Activité 1 : lis les cinq textes ci-dessous. Ensuite, activité 2 : lis attentivement les textes qui suivent».

A la page (15), il y a la rubrique «j'écoute et je comprends». Elle a pour objectif de développer chez l'apprenant la compétence de la compréhension orale. Cette rubrique comprend une activité d'écoute répartie en plusieurs étapes, chaque écoute est suivie de questions relevant de la compréhension orale. Ces questions s'adressent individuellement à l'apprenant. Une activité à la fin de la rubrique demande un travail en groupe. Nous avons remarqué l'absence du support audio/vidéo dans le manuel.

A la page (16) et (17), il y a la rubrique «je m'exprime», elle est relative à la production orale. On retrouve à la page (16) une activité qui porte sur un document (une affiche) avec une dizaine de questions s'adressant directement à l'apprenant. Une activité à la fin de la rubrique est adressée à un groupe

d'apprenant. A la page (17), on retrouve une autre activité de production orale, elle demande à l'apprenant de construire un texte argumentatif à partir d'une boîte contenant des verbes, des noms, des adjectifs, un canevas et l'affiche de la page précédente.

Dans les pages (18), (19) et (20), on retrouve la rubrique «compréhension de l'écrit». Elle débute à la page (18) avec un texte intitulé «la nature et l'homme», écrit par Nicolas Hulot. En fin de page, il y a un ensemble de photos relatives à la biodiversité. Des questions relatives au texte sont posées dans les pages (19) et (20) en quatre phases. Ces questions s'adressent individuellement à l'apprenant.

De la page (32) jusqu'à la page (36), on retrouve la rubrique «atelier d'écriture». Cette rubrique comporte quatre activités de compréhension et de production écrite. A la page (34), il y a une consigne d'écriture qui demande individuellement à l'élève de rédiger l'introduction et la conclusion d'un texte intitulé «les déchets».

A la page (41), on retrouve la rubrique relative à la compréhension de l'oral, elle porte sur une vidéo à visionner en plusieurs fois avec et sans son. Chaque écoute est suivie d'une série de questions relatives à la vidéo. La vidéo n'existe pas dans le manuel. A la page (42) et (43), une rubrique appelée «je m'exprime» est réservée à la production de l'oral. Dans la page (42), il y a une activité portant sur quatre photos avec des questions de compréhension. A la page suivante (43), une autre activité est adressée au groupe ayant pour but de compléter un texte avec l'aide d'une boîte à outil comportant des verbes, des noms et des adjectifs. A la page (44), on retrouve la rubrique «je lis et je comprends» relative à la compréhension de l'écrit. Un texte intitulé «la méditerranée est malade» de Paul Evan Rese, est présenté avec une photo et des questions de compréhension dans la rubrique «j'observe et j'anticipe» et la rubrique «je lis pour comprendre». En récapitulation à la page (45), il y a un

tableau à compléter. Toutefois, nous avons remarqué que les rubriques s'articulent en utilisant la première personne du singulier «je».

Dans la rubrique «atelier d'écriture», il est proposé à l'apprenant quatre activités et une consigne qui demande à l'apprenant individuellement de rédiger le développement du texte argumentatif manquant. A la page (65), on retrouve la rubrique «j'écoute et je comprends» relative à la compréhension de l'oral. Dans cette rubrique, une activité est proposée à l'apprenant, il s'agit d'une vidéo à visionner en plusieurs fois, tantôt avec son et tantôt sans son, dont chaque phase est suivie d'un questionnaire. En récapitulation, il est proposé à l'apprenant individuellement de résumer le contenu du film visionné.

Dans la page (66), il y a la rubrique «je m'exprime» relative à la production orale. A la page suivante (67), il y a la rubrique «je lis et je comprends» relative à la compréhension de l'écrit. Dans cette rubrique il y a un texte intitulé : «et si les oiseaux venaient à disparaître ?» de Lise Barneoud, il est muni de quatre photos d'oiseaux. Des questions de compréhension sont posées dans les pages suivantes (68) et (69) s'adressant individuellement à l'apprenant.

A la page (89), on retrouve la rubrique «j'écoute et je repère» relative à la compréhension de l'oral. Elle comprend une activité d'écoute d'une chanson en quatre phases. Des questions sont posées après chaque écoute, et en récapitulations, une autre activité est proposée au groupe dans le but de théâtraliser la chanson (fable) en reformulant les paroles. Le support audio n'existe pas dans le manuel.

A la page (90), il y a la rubrique «je m'exprime» relative à la production de l'oral. Nous retrouvons dans cette rubrique une activité sous forme de bande dessinée intitulée «la cigale le tabac et la fourmi» avec des questions de compréhension qui s'adressent individuellement à l'apprenant. En récapitulations, il y a une activité de groupe sur un jeu de rôles ayant pour objectif l'interprétation de la BD.

De la page (91) jusqu'à la page (94), on retrouve la rubrique «je lis et je comprends» relative à la compréhension de l'écrit. Elle commence avec un texte de Georges Duhamel, intitulé «pourquoi faire des études ?», suivie de questions de compréhension. Dans la rubrique «atelier d'écriture», on retrouve trois activités avec des questions et une consigne d'écriture à la page (106) s'adressant individuellement à l'apprenant. Nous avons remarqué que le discours des rubriques ainsi que celui des activités proposées s'adressent généralement à un seul apprenant.

Dans la page (111), on retrouve la rubrique «j'écoute et je comprends» relative à la compréhension de l'oral. Cette rubrique contient une activité d'écoute d'un dialogue en cinq phases. Chaque écoute est suivie de quelques questions. Les questions issues de l'écoute 1 s'adressent à un groupe d'apprenant, tandis que l'écoute 3 comporte une question s'adressant à un seul apprenant.

Dans la page (113), il y a la rubrique «je m'exprime» relative à la production orale. Dans cette rubrique, nous retrouvons une activité sous forme de dialogue entre deux étudiants portant sur les fumeurs et la cigarette. La consigne de cette activité demande aux apprenants (en binômes) de rendre à chacun des étudiants ses propos.

De la page (115) à la page (119), nous retrouvons une rubrique relative à la compréhension de l'écrit. Cette rubrique commence un texte intitulé «quand je serai grand» de G. Fouillade et M. Moulin. A la page (116), il y a des questions de compréhension sur le texte proposé. A la page (117), on retrouve un autre texte sous forme d'un dialogue entre parents sur le choix d'un fiancé à leur fille. A la page (118), il y a des questions sur le texte. Toutes les questions s'adressent individuellement à l'apprenant sauf la dernière qui est adressée à des apprenants en binôme.

Dans la rubrique «j'écoute et je comprends» à la page (141) relative à la compréhension de l'oral, il y a un document audio à écouter en plusieurs fois.

Chaque écoute est suivie de quelques questions, tantôt adressées au groupe et tantôt à un seul apprenant. A la page (142) on retrouve la rubrique «je m'exprime» relative à la production de l'oral. Un ensemble de photos est en haut de cette page avec des questions de compréhension et une activité de production orale. A la page (144), il y a la rubrique «je lis et je comprends» relative à la compréhension de l'écrit. Elle comporte un dépliant contenant quatre textes sur le littoral algérien. A la page suivante (145), il y a des questions de compréhension sur les textes proposés. Dans la rubrique «atelier d'écriture» à la page (158), il y a des activités et une consigne d'écriture adressée à un élève. Nous avons remarqué que les rubriques et les consignes des activités s'adressent en général à un seul apprenant.

A la page (167), on retrouve la rubrique «j'écoute et je comprends» relative à la compréhension de l'oral, dans cette rubrique, il y a une activité d'écoute d'une lettre en quatre phases, dont chacune contient des questions. A la fin des activités, on retrouve des photos sur la ville d'Annaba. A la page (169), on retrouve la rubrique «je m'exprime» relative à la production de l'oral. Cette rubrique commence avec une photo, une lettre écrite et des questions de compréhension sur la lettre. En récapitulations, une activité de production orale d'une carte postale est proposée à l'apprenant pour la rapporter à ses camarades.

A la page (170), on retrouve la rubrique relative à la compréhension de l'écrit. Dans cette page, il y a une lettre de Rabia Ziani écrite à un ami portant sur la beauté des villes algériennes. Dans la page suivante (171), il y a des exercices de compréhension portant sur la lettre. Dans la rubrique «atelier d'écriture», on retrouve des activités relatives à la rédaction d'une lettre, et une consigne d'écriture à la page (184) adressée individuellement à l'apprenant pour écrire une lettre au président de l'association des parents d'élèves.

1.4.3. Les activités proposées : pour quel but d'apprentissage ?

Mises à part les activités des points de langue proposées dans le manuel scolaire de la 4^{ème} AM (activités de vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe), nous avons remarqué que les autres activités issues de la compréhension/production orale et compréhension/production écrite sont dans leur majorité posées sous forme de questions.

Notre description ne va pas toucher toutes les activités proposées. Etant donné que la méthodologie suivie est basée sur le travail de groupe. Nous allons essayer de relever toutes les activités de groupe pour mettre en évidence les notions relatives à l'esprit de la pédagogie de projet : tâche, action et agir social.

Pour le projet 1, et à la page (15), dans la rubrique «j'écoute et je comprends», nous avons retrouvé une activité de groupe. Les concepteurs demandent aux apprenants (en binômes) d'écrire une strophe pour continuer la chanson écoutée au préalable. Dans la production de l'oral, nous avons retrouvé une autre activité de groupe (page 16), les concepteurs demandent aux apprenants en sous-groupes de recensez d'autres gestes écocitoyens à faire au quotidien chez eux, dans la rue ou dans leur collège pour participer par l'action à la protection de votre environnement. Présentez-les aux autres camarades. A la page (43), en production orale, nous avons repéré une activité de groupe qui demande au groupe d'apprenants de compléter un texte par trois arguments.

Nous avons remarqué tout au long du projet 1, que les activités de groupe proposées aux apprenants ne contiennent pas des verbes d'action qui renvoient à la réalisation d'une tâche concrète que l'apprenant pourrait rencontrer dans sa vie de tous les jours. D'autre part, nous n'avons pas retrouvé au contenu de ces activités des consignes qui donnent à l'apprenant un rôle d'acteur social qui réalise des tâches.

Pour le projet 2, et à la page (89) relative à la compréhension de l'oral, nous avons relevé une activité qui renvoie au travail de groupe qui demande aux apprenants par groupes de trois, de théâtraliser (jouez) une fable en formulant les paroles comme il est indiqué dans l'exemple. A la page suivante (90), nous avons repéré une autre activité de groupe qui demande aux apprenants en trinômes d'interpréter une bande dessinée avec leurs propres mots.

A la page (113), nous avons remarqué la présence d'une autre activité de production orale. Les concepteurs demandent aux apprenants en binômes, de lire et de redonner à chaque étudiant ses propos. A la page (114), nous retrouvons une autre activité qui demande aux apprenants par groupe de trois, d'interpréter une affiche devant la classe tout en étant attentif à l'intonation, à la gestuelle et à l'expression. A la page (118), nous avons repéré une autre activité qui demande aux apprenants en binômes de choisir une réplique de Madame Perrichon.

Pour le projet 3, et à la page (141), nous retrouvons une activité de groupe qui demande aux apprenants en groupes, de reformulez le texte écouté en mettant en valeur les attraits touristiques de la région. A la page suivante (142), en production de l'oral, nous avons relevé une activité de groupe qui demande aux apprenants en sous-groupe de choisir un lieu où ils aimeraient passer leurs vacances et de lister des arguments pour justifier leur choix, ensuite les dire aux camarades de façon à les inciter à vouloir aller le visiter.

A travers cette description des activités de groupes proposés dans les projets 2 et 3, nous avons remarqué qu'elles ne contiennent presque pas de verbes d'action qui mettent l'apprenant en action, d'autant plus que ces activités ne renvoient à la réalisation d'aucune tâche concrète. Ces activités sont plutôt d'ordre classique qui ont pour but de développer chez l'apprenant des compétences de production écrite et orale. Nous avons remarqué aussi l'absence de l'agir social dans le contenu et les consignes de ces activités.

1.4.4. L'évaluation des acquis : pour une évaluation des projets !

Dans cette partie, nous allons cibler notre description sur ce qui relève de l'évaluation des acquis et voir si elle est en lien avec l'évaluation des projets ou non.

Pour le projet 1, et à la page (34), il y a une consigne d'écriture qui demande à l'apprenant de rédiger l'introduction et la conclusion d'un texte intitulé «les déchets». Cette consigne est suivie à la page (36) d'une grille d'auto-évaluation et de coévaluation sur les tâches réalisées dans la consigne.

Dans la rubrique «atelier d'écriture», il est proposé à l'élève quatre activités et une consigne qui demande à l'apprenant de rédiger le développement du texte argumentatif manquant. Cette consigne est suivie à la page (60) d'une grille d'auto-évaluation et de coévaluation de la production faite par l'apprenant. A la page (80), il y a la rubrique «atelier d'écriture» relative à la production écrite. Elle propose quatre activités et une consigne d'écriture suivie d'une grille d'auto-évaluation et de coévaluation.

A la page (83), il y a la rubrique «je me prépare au brevet», c'est une évaluation bilan en vue de vérifier les acquis précédents. Dans cette rubrique, un texte est proposé aux apprenants, intitulé «protégeons notre planète», il est suivi de questions de compréhension, de grammaire et d'orthographe, et à la fin une production écrite.

Pour le projet 2, et dans la rubrique «atelier d'écriture», on retrouve trois activités avec des questions et une consigne d'écriture à la page (106) s'adressant à l'apprenant. A la page (107), il y a une grille d'auto-évaluation et de coévaluation de ce qui a été demandé dans la consigne. Dans la rubrique «atelier d'écriture» à la page (132), on retrouve deux activités et une consigne d'écriture à la page (134) dont le thème est de convaincre le père pour l'utilisation d'internet. A la page (135), une grille d'auto-évaluation et de coévaluation est proposée pour vérifier la production de la consigne demandée.

A la page (136), on retrouve une évaluation bilan sous le titre «je me prépare au brevet». Cette rubrique commence par un texte sur la drogue, elle est suivie de questions de compréhension, de grammaire et de conjugaison et enfin, une production écrite.

Pour le projet 3, et dans la rubrique «atelier d'écriture» à la page (158), il y a des activités et une consigne d'écriture adressée à un élève. Cette consigne est suivie d'une grille d'auto-évaluation et de coévaluation. Dans la rubrique «atelier d'écriture», on retrouve des activités relatives à la rédaction d'une lettre, et une consigne d'écriture à la page (184) adressée à un élève pour écrire une lettre au président de l'association des parents d'élèves. A la page suivante (186), une grille d'auto-évaluation et de coévaluation est présentée.

A la page (187), on retrouve la rubrique «je me prépare au brevet». Cette rubrique contient un texte d'Edmond De Amicis, suivi de questions de compréhension, de grammaire et de conjugaison, et à la fin, une production écrite.

Nous avons remarqué tout au long de cette description, que les parties d'évaluation que contient le manuel scolaire de la 4^{ème} AM ne se rapportent pas aux projets et n'ont aucune relation avec l'évaluation des différentes étapes des projets à réaliser. Ce sont plutôt des évaluations sur des productions écrites ou sur les acquis précédents.

2. L'étude des données de l'enquête de terrain

Suite à l'enquête de terrain que nous avons menée auprès des enseignants de français de la 4^{ème} année moyenne, nous n'avons pu récupérer que trente copies sur les cinquante questionnaires distribués. Voici en général les réponses des enquêtés sur le questionnaire suivies de notre synthèse.

2.1. Les attitudes critiques des enseignants sur la méthodologie adoptée dans le manuel

- Extrait des réponses de la question N° : 1

«oui, sauf que le savoir-être reste une option aléatoire», «oui, sauf que les textes choisis comme modèle ne sont pas à la portée de tous les élèves vu leur niveau», «oui, elle respecte la méthodologie en vigueur», «bien sur, la méthodologie joue un rôle majeur pour faire une relation adéquate entre le contenu du manuel et les prés requis des apprenants», «la conception du manuel ne prend pas en considération la méthodologie en vigueur et ne répond pas à la pédagogie de projet», «la conception du manuel de français de la 4^{ème} année moyenne ne prend pas malheureusement en considération la méthodologie concernant la pédagogie de projet car l'élaboration de ce manuel est assez compliquée par rapport au niveau des élèves, et le contenu de ce manuel n'est pas conforme avec leur niveau».

A propos de cette première question, les réponses des enseignants ont été variables. Quelques enquêtés ont vu que la conception du manuel prend en considération la méthodologie en vigueur d'autre ont vu le contraire. Nous avons conclu que la majorité des déclarations sont contestataires par rapport à l'adéquation du manuel à la pédagogie de projet, presque la plupart des enseignants ont été d'accord que le manuel ne prend pas en considération la pédagogie de projet, et cela converge avec notre propre point de vue sur l'inadéquation du manuel avec la pédagogie de projet notamment dans la répartition des projets dans le manuel, et les séquences qui composent chaque projet, et c'est qui nous a poussé à se poser des questions sur le rôle de l'enseignant dans cette situation, et s'il va travailler avec le manuel scolaire tel qu'il est en s'adaptant avec la réalité et mettre en écart la pédagogie de projet, ou bien il va prendre l'initiative de proposer ses propres projets et les adapter à la réalité de sa classe.

2.2. A propos des étapes de la réalisation des projets

- Extrait des réponses de la question N° : 2

« Non, malheureusement il n y a pas dans le manuel une organisation en fonction des étapes de la réalisation du projet. Il y a des consignes qui orientent vers des tâches intermédiaires. Oui il y a des références aux projets », « les projets qui se trouvent dans le manuel ne sont pas répartis en étapes, car un projet pédagogique doit suivre des étapes pour sa réalisation. Pour les consignes, personnellement, je ne vois pas de consignes qui orientent vers des tâches pour la réalisation du projet. La référence aux projets apparaît par exemple dans les pages : 7, 37, 87, 108, 139, 162», «oui effectivement, mais l'orientation est dirigée vers la compréhension de l'écrit et la production écrite. Pour la référence aux projets, je vois qu'ils sont indiqués seulement dans les stations projets», « dans le manuel, il n y a pas les étapes relatives à la réalisation du projet ; conception, planification, finalisation... ».

Pour cette question, la majorité des enseignants ont vu qu'il n y a pas dans le manuel des étapes qui font la réalisation des projets. Pour la référence aux projets, les réponses étaient variables. A travers ces réponses, nous avons conclu que la majorité des enseignants ne sont pas d'accord avec la façon dont les projets sont présentés dans le manuel et leur organisation en étapes. Pour la référence aux projets, nous avons constaté que beaucoup d'enseignants ont vu que les projets proposés sont indiqués de manière indépendante. Cela va de soi avec ce que nous avons constaté lors de notre observation sur l'organisation du manuel en projet.

2.3. De la centration sur le groupe à la centration sur l'apprenant

- Extrait des réponses de la question N° : 3

« Dans presque tout le manuel, le discours est adressé à un seul élève. Il n y a pas une centration sur le groupe comme il se doit dans la pédagogie de projet, même les consignes sont adressées en général à un seul élève », « non, personnellement, je ne vois pas de centration sur le groupe, c'est à l'élève qu'on s'adresse directement, alors que dans la préparation du projet, on demande aux élèves de se répartir en groupe », « le travail est beaucoup plus accentué sur le travail de l'élève. Ce n'est pas toujours explicite, la responsabilité incombe à l'enseignant de former les groupes selon les activités qu'il juge opportunes », « oui, je pense que c'est utile car ça amène les apprenants à s'entraider ».

Pour cette question, tous les enseignants ont été d'accord sur une seule chose, c'est que, dans le discours du manuel, il n y a pas une centration sur le groupe au niveau des consignes des activités proposées. Le discours est adressé plutôt à l'élève. En conclusion, et à travers ces réponses fermes de la centration du discours du manuel sur l'apprenant, nous pouvons dire que le discours du manuel est centré individuellement sur l'élève plutôt que sur le groupe, et cela converge avec ce que nous avons remarqué dans ce manuel malgré les orientations du programme dans ce sens. Dans cet état de fait, nous nous sommes interrogé sur l'attitude de l'enseignant envers ses élèves, et s'il va s'adapter à la réalité du manuel scolaire et sa classe en trouvant des solutions telles que reformuler les consignes des activités proposées en s'adressant au groupe d'apprenant ou non ?

2.4. Les textes proposés et la thématique des projets : écart et incohérence

- Extrait des réponses de la question N° : 4

«Oui, la plupart des textes proposés sont en rapport avec la thématique des projets, sauf quelques-uns comme par exemple dans le projet 1 on retrouve des textes sur la poterie alors que la thématique du projet est orientée vers la protection de l'environnement», «non, dans le deuxième projet, il y des textes qui n'ont aucun lien avec la thématique du projet, comme les textes : pourquoi faire des études, et le loup et l'agneau, quand je serai grand », «oui les textes sont en rapport avec la thématique des projets, sauf quelques uns», «non , pour le projet 2, il y a des textes qui ne correspondent pas à la thématique du projet».

Nous avons constaté à travers ces réponses que beaucoup de textes dans le manuel ne sont pas en lien avec la thématique des projets proposés notamment les textes proposés dans le projet 2, et cela confirme notre constat dans ce sens, et nos réflexions sur le rôle de l'enseignant face à cet obstacle. Est-ce que l'enseignant va recourir aux choix d'autres documents authentiques en dehors du manuel (textes, supports audio, illustrations) qui cohérent avec la thématique des projets ou non ?

2.5. L'aspect interculturel : un fait problématique

- Extrait des réponses de la question N° : 5

«La page de couverture n'a aucun lien avec la langue à enseigner. Les textes et les illustrations font plutôt référence à la protection de l'environnement que la référence à l'étranger», «malheureusement, la plupart des textes proposés ne donnent pas un regard sur la culture de la France, même les illustrations

ne font aucune référence à la France», «personnellement, je vois que toutes les illustrations n'ont pas un aspect interculturel y compris les photos de la page de couverture, ça représentent surtout l'environnement», «les textes proposés parlent surtout de la protection de l'environnement. Les illustrations ont lien avec la protection de l'environnement, et même le projet 3 qui a pour but l'incitation à la découverte contient des textes et des illustrations qui ne représentent pas la culture de la langue française».

A la suite de ces réponses, nous avons constaté que le contenu du manuel en ce qui concerne les textes, les illustrations ne donnent aucune représentation sur la culture de la langue cible «le français». A travers notre premier constat sur le manuel, nous avons remarqué la même chose, et par la suite nous nous sommes posés des questions sur la problématique de l'interculturel et sous quelle angle les concepteurs du manuel scolaire et les enseignants peuvent interpréter l'aspect interculturel dans le contenu du manuel. Est-ce que le français langue étrangère est enseigné en Algérie pour apprendre seulement la langue et l'utiliser pour communiquer avec les membres de la même société, ou bien il est enseigné pour s'ouvrir sur la culture de l'autre et communiquer à l'étranger ?

2.6. Les tâches et les situations problèmes

- Extrait des réponses de la question N° : 6

«oui, exemple la BD amène les élèves à se concourir pour réaliser une pièce de théâtre», «oui, exemple : photographier la pollution ou l'environnement», «oui, exemple : les fléaux sociaux», «oui, il y en a à l'écrit comme à l'oral, mais il faut que l'enseignant choisisse celles qui conviennent le plus suivant le niveau des apprenants», «oui, exemple les activités de la page 32 ainsi que la page 34 contribuent à la conception d'un texte

argumentatif », «oui, page 29 j'écris intègre en direct l'élève à la présentation de son environnement ainsi que la page 59 ou l'élève est confronté à une situation type : la pollution des plages», «oui, les activités de grammaire, conjugaison, vocabulaire...ce qu'on appelle les points de langue convergent à l'utilisation des savoirs dans les productions de l'élève, par exemple : les connecteurs donnent aux élèves la compétence de faire l'enchaînement des idées», «oui, on peut trouver dans le manuel des activités qui concourent à la réalisation du projet», «oui, il y a des situations problèmes qui permettent d'installer chez l'élève les compétences relatives à la compréhension et à la production des textes argumentatifs», «oui, il existe dans le manuel des situations d'intégration proches à des situations de la vie réelles».

A travers ces réponses, nous avons conclu que la majorité des enseignants trouve que le manuel contient des activités et des situations problèmes qui permettent à l'élève de comprendre et de produire des textes argumentatifs. Ce constat diverge avec ce que nous avons remarqué dans le manuel scolaire. Nous avons vu que le manuel scolaire ne contient pas des tâches ou des activités qui présentent pour l'apprenant des faits réels et des obstacles qui pourra rencontrer dans sa vie de tous les jours. Surtout que la pédagogie de projet met en avant le rôle d'acteur social de l'apprenant qui réalise des tâches. Nos remarques sur ce point nous ont poussées à se demander comment les enseignants conçoivent la pédagogie de projet, et comment ils arrivent à soutenir leurs élèves dans la réalisation des projets proposés dans le manuel ?

2.7. Les consignes didactiques : pour quel but d'apprentissage ?

- Extrait des réponses de la question N° : 7

« La plupart des consignes se caractérisent par leur complexité ; l'élève, livré à lui même, ne peut pas des fois exécuter correctement ce qu'on attend de lui. Plus ou moins, elles sont bien formulées, mais ce qui les rend difficiles est justement le manque des verbes d'action qui expliquent aux élèves ce qu'on attend d'eux », « effectivement la formulation est bien étudiée. Malheureusement, elle est souvent reformulée différemment ; ce qui déstabilise les apprenants », « les consignes didactiques que contient le manuel sont formulées d'une façon ambiguës, donc l'élève ne pourra pas les comprendre et réaliser la tâche demandée », « les consignes sont en général mal formulées », « les consignes qui se trouvent dans le manuel ne permettent pas aux apprenants de réaliser les tâches qui leur sont demandées », « je ne trouve pas que le manuel est aussi bon dans ce sens ».

A la suite de ces réponses de la part des enseignants, nous avons conclu que la plupart d'eux ont critiqué la façon dont les consignes sont formulées, dans le sens où elles ne permettent pas aux apprenants de réaliser ce qui leur est demandé. Notre point de vue était le même et nous partageons leurs attitudes critiques envers la formulation des consignes et la complexité de compréhension de certaines d'elles par les apprenants. Cela nous a poussé à s'interroger sur le rôle de l'enseignant face à ce problème, et est ce qu'il va intervenir pour reformuler les consignes difficiles à comprendre afin qu'elles soient plus accessibles aux apprenants en leur permettant de réaliser l'activité demandée, ou bien que l'enseignant se contente de ce qui se trouve dans le manuel scolaire ?

2.8. De l'évaluation des projets et des compétences à l'auto-évaluation

- Extrait des réponses de la question N° : 8

« non , il n y a pas dans le manuel une évaluation qui permet de vérifier les différentes étapes de la réalisation du projet notamment le processus de travail et l'évaluation finale du projet», «malheureusement, il n'y a pas d'évaluation proposée par le manuel pour vérifier la progression ou la finalisation des projets», «non, seulement l'évaluation qui vient à la fin du projet (type brevet)», «oui, mais non applicable, (pas efficace), elle s'adresse à l'élève», oui, il y a plusieurs genre d'évaluation, on trouve des exercices à la fin de chaque leçon (points de langue), mais il y a un manque concernant l'évaluation-bilan à la fin de chaque séquence, il n'y a qu'une seule évaluation finale à la fin de chaque projet», «oui , c'est l'état d'avancement du projet à chaque fin de séquence», «oui, elle est sommaire et souvent implicite», «elles s'adressent essentiellement à l'élève»,

A partir de ces réponses, nous avons conclu, d'une part, que le manuel ne contient pas une évaluation qui permet de vérifier les compétences des élèves, et d'autre part, les projets proposés dans le manuel ne sont pas soumis à une évaluation des différentes étapes de leur réalisation. De notre part, nous avons vu que les projets proposés ne sont pas suivis d'une évaluation continue des différentes étapes de réalisation. Les grilles d'autoévaluation que contient le manuel ne constituent pas un bilan général sur les réalisations de l'apprenant durant le projet, et ne permettent pas vérifier ce qu'on attend de l'apprenant. L'évaluation proposée dans le manuel concerne plutôt les activités de production écrite relatives au texte argumentatif.

CHAPITRE 2

L'analyse des contenus du manuel suivant la grille d'analyse

1. Du contenu du manuel à la pédagogie de projet : Quelle cohérence ?

Dans cette première partie de ce chapitre, nous allons tenter d'analyser le contenu du manuel scolaire suivant la grille d'analyse en démontrant, d'une part, l'incohérence des activités proposées avec la pédagogie de projet, notamment en ce qui concerne la référence aux projets, le déroulement des projets en étapes de réalisation, la centration sur l'apprenant plutôt que sur le groupe, le lien entre les textes proposés et la thématique des projets et l'absence de l'aspect interculturel. Et d'autre part, les défaillances du contenu par rapport à l'approche par les compétences en tant que démarche contenue dans la pédagogie de projet, en particulier l'importance des situations-problèmes et des tâches dans les activités proposées pour l'installation des compétences¹ visées par le programme.

1.1. Le contenu du manuel et la référence aux projets

L'objectif de la pédagogie de projet est la mise en place d'une démarche logique permettant à l'apprenant de se mettre en projet, de se construire un projet, et d'être tout le temps immergé dans son projet. Si le manuel de la 4^{ème} année moyenne est conçu officiellement dans le respect de la pédagogie de projet, les concepteurs auraient pris en considération un schéma méthodologique qui définit de manière claire la distribution du projet en séquences, de façon à ce que la référence aux projets ne soit pas marginalisée

¹ Le terme compétence est la capacité d'agir, c'est un ensemble de connaissances, habiletés et dispositions qui permettent d'agir. Contrairement aux connaissances dites «déclaratives», les connaissances dites «procédurales» sont celles qui sont mobilisables pour l'action.

tout au long du parcours de la réalisation du projet. Cela veut dire que la référence aux projets doit être présente à travers les séquences qui composent chaque projet, à travers les rubriques qui constituent chaque séquence, et à travers toutes les activités qui concourent à la réalisation du projet. Nous allons voir, à partir d'un exemple illustré (voir illustrations 1, 2) extrait du manuel en question, que la référence au projet 1 dans le manuel n'est présente que de manière indépendante par rapport aux rubriques qui constituent les séquences relatives à ce projet.



Illustration 1 (page 7)

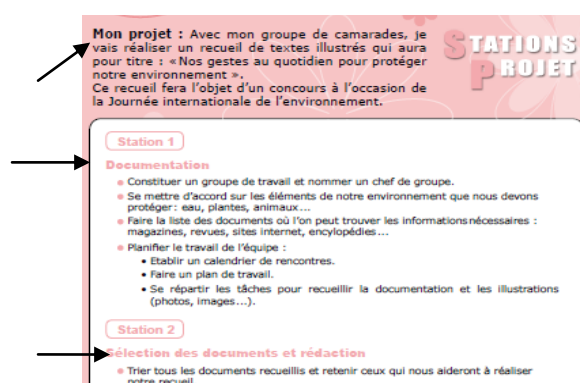


Illustration 2 (page 37)

A travers les exemples ci-dessus, nous remarquons que la référence au projet 1 apparaît clairement à la page (7) (illustration 1) et à la fin de la première séquence dans la rubrique «stations projet» à la page (37) (illustration 2). A partir de l'illustration 1, nous voyons bien que les trois séquences qui composent le projet 1 ne se réfèrent pas tout à fait au projet, et ne mentionnent pas la présence du projet 1. D'un autre côté, nous remarquons que l'objectif commun des trois séquences est de développer chez l'apprenant des

compétences d'argumentation¹ en utilisant les procédés de l'explicatif, tandis que l'intitulé du projet 1 ne donne à l'apprenant aucun signe qui renvoie à l'argumentation. En plus, les intitulés des trois séquences relatives au projet 1, ne font pas un plan rigoureux² pour sa réalisation. Pareillement, les rubriques qui composent les trois premières séquences du projet 1, ne font aucune référence au déroulement du projet, au point où l'apprenant oublie qu'il a un projet à réaliser, et perd ses connexions mentales qui lui permettent d'enchaîner ses idées pour atteindre son objectif ; celui de construire un projet.

Pour la rubrique «stations projet» (illustration 2), nous observons que sa place dans le manuel scolaire est décalée. Au lieu qu'elle succède directement la page (7), on la retrouve plutôt à la fin de la première séquence à la page (37), alors que la séquence 1 fait partie du projet 1. Ajoutons que cette rubrique ne donne finalement, que des consignes générales et abstraites sur la recherche documentaire, la rédaction et la finalisation du projet.

La référence au projet 2 apparaît à la page (87) et à la fin de la première séquence à la page (108). La lecture des deux séquences de ce projet, S1 : «Argumenter dans le récit», S2 : «Argumenter par le dialogue», ne donne aucun indice sur la planification du projet. A notre avis, ce sont plutôt des compétences à développer chez l'apprenant, et qui sont relatives à l'argumentation dans le récit et par le dialogue. A la page (108), on retrouve la rubrique «stations projet» qui annonce pour la deuxième fois le projet 2 avec

¹ Nous avons remarqué que les compétences de l'argumentation à développer chez l'apprenant dans le projet 1 sont déjà mentionnés au début de chaque séquence sous l'intitulé «objectifs d'apprentissage», alors qu'on les retrouve une autre fois à la page (7) qui devrait être réservée aux étapes de la réalisation du projet et non des objectifs d'apprentissage.

² C'est-à-dire que la lecture des intitulés des trois séquences qui composent le projet 1 ne renvoie pas à des étapes de réalisation du projet qui a un thème plutôt relatif à l'environnement dont il est demandé à l'apprenant de réaliser un recueil de textes illustrés qui aura pour titre «nos geste au quotidien pour protéger notre environnement», ça renvoie plutôt à des compétences qui constituent l'objectif de l'apprentissage.

seulement des consignes superficielles sur la documentation, la sélection des documents et sur la rédaction finale.

La référence au projet 3 apparaît à la page (139), et à la fin de la première séquence à la page (162). Les intitulés des deux séquences de la page (139), S1 : «Argumenter pour inciter à la découverte», S2 : «Argumenter dans la lettre», annoncent plutôt, les compétences argumentatives à développer chez l'apprenant pour inciter à la découverte et dans la lettre. Les différentes rubriques qui composent ces deux séquences, ne donnent aucune référence au projet à réaliser. A la page (162) dans la rubrique «stations projet», le projet 3 est annoncé encore une fois avec des consignes générales et abstraites sur la recherche documentaire, la sélection des documents, la rédaction et la finalisation.

Nous pouvons conclure, à la suite de cette analyse, que le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne ne présente pas les trois projets comme il se doit dans la pédagogie de projet. A notre avis, le projet devrait être annoncé au début de la première séquence, négocié et discuté avec les apprenants, et suivre impérativement une organisation rigoureuse selon un plan bien clair. Chaque séquence doit être en relation directe avec la réalisation du projet, et doit annoncer ce que l'apprenant doit accomplir comme tâche pour concrétiser son projet plutôt que de lui annoncer les objectifs d'apprentissage.

La référence au projet doit être présente dans toutes les activités et les rubriques qui le composent, c'est-à-dire que le manuel doit véhiculer cette progression en indiquant la référence aux projets à réaliser du début jusqu'à la fin. Les séquences et les rubriques devront contenir des activités en rapport avec le projet pour que l'apprenant ne perde pas ses repères vis-à-vis des actions qu'il réalise avec ses camarades dans le déroulement du projet, et éventuellement tomber dans l'oubli d'être en réalisation de son projet.

1.2. Les séquences des projets : incohérence avec les étapes de la réalisation des projets

La pédagogie de projet organise les apprentissages en séquences suivant une progression bien précise. Cette progression établit un ordre dans les apprentissages. Elle doit déterminer un enchaînement précis des séquences de façon à éviter l'empilement et la juxtaposition des notions. Le document d'accompagnement des programmes de la 4^{ème} AM (2013 : 38) précise dans ce sens que :

La planification du projet est donc une organisation rigoureuse selon un plan à suivre. Cependant, ce n'est pas une programmation. L'enseignant doit pouvoir l'adapter à la réalité de sa classe et aux moyens dont il dispose. C'est ainsi que des réajustements, des reprises, des mises au point doivent lui permettre de faire correspondre les actions planifiées et celles réellement réalisées en classe.

En fonction des trois projets cités dans le manuel scolaire, nous avons remarqué que chacun d'eux comporte un intitulé (un thème) ainsi que les séquences qui les composent. Notre analyse nous pousse à dire que les séquences des trois projets ne sont pas présentées en tant que des étapes de chaque projet, elles renvoient plutôt à des compétences qui relèvent de l'argumentation et qui n'ont rien à avoir avec la réalisation des trois projets. Prenant par exemple le projet 1 intitulé : «A l'occasion de la journée internationale de l'environnement, tu vas réaliser avec tes camarades, un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : «Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement», les trois séquences qui le composent comportent des activités, qui ont pour but de développer chez l'apprenant des compétences relatives à l'argumentation, et non des séquences relatives aux étapes de la réalisation du projet.

Nous pouvons dire aussi, que les rubriques constituant chaque séquence du projet 1, s'articulent en différentes activités qui, en fin, ne constituent pas des étapes de la réalisation du projet annoncé au préalable.

Pour illustrer nos propos, nous allons donner des exemples sur le projet 2, et voir que les activités de ce projet ont pour objectif de développer chez l'apprenant, des compétences relatives à l'argumentation, et non des activités qui concourent à la réalisation d'un dialogue argumenté ayant pour titre «mieux vaut prévenir que guérir» pour être présenté devant les camarades de classe.

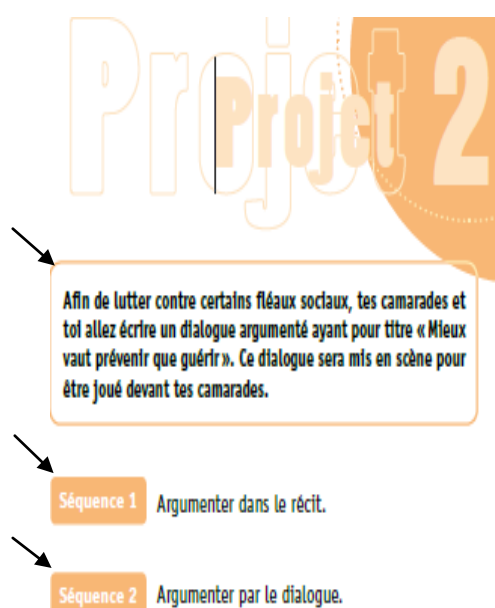


Illustration 1 (page 87)



Illustration 2 (page 93)

Le projet 2 a pour objectif de réaliser un dialogue argumenté ayant pour titre «mieux vaut prévenir que guérir». Ce dialogue sera mis en scène pour être joué devant les camarades de classe (illustration 1). Nous avons repéré à travers l'illustration (1) que les deux séquences qui composent ce projet ont pour objectif de développer des compétences argumentatives dans le récit et dans le dialogue, mais ces séquences ne constituent pas des étapes qui renvoient à la réalisation du projet. De même, l'illustration (2) qui renvoie à la rubrique relative à la compréhension de l'écrit, contient un texte intitulé «le loup et l'agneau», cette activité ne constitue pas une tâche qui concourt à la réalisation du projet. Le texte présente plutôt une fable dont la morale est «la

raison du plus fort est toujours la meilleure». Le dialogue entre le loup et l'agneau met en évidence le comportement de celui qui, non seulement exerce sa violence sur le plus faible, mais cherche à la justifier. Deux argumentations sont présentes, celle du loup à travers sa mauvaise foi, et celle de l'agneau qui exprime sa naïveté.

Nous pouvons dire aussi que le contenu des activités qui composent les deux séquences du projet 2, ne fournit pas aux apprenants un dispositif¹ approprié pour parvenir à réaliser une ou plusieurs tâches de manière optimale et organisée pour construire le projet. Nous allons illustrer nos propos à partir de ces exemples sélectionnés du manuel scolaire.

Quand je serai grand...

Ma décision était arrêtée. Il fallait en parler à mon père. Alors, je pris mon courage à deux mains et je me lançai.

« J'ai réfléchi longtemps, lui annonçai-je. Je sais maintenant ce que je ferai lorsque je serai grand. C'est décidé.

(Il rajusta ses lunettes et prit son air satisfait.)

- Voilà qui est intéressant. Tu as raison de penser à l'avenir, répondit mon père, je t'écoute.

- Eh bien voilà ! Je serai clown.

- Clown ? Tu veux dire clown ? Pitre, guignol, saltimbanque ! Rien, quoi !

(Il en perdait sa respiration.)

- Ecoute papa ! c'est le plus beau métier du monde. Je porterai un habit blanc et un chapeau pointu. J'aurai un nez rouge. Tu as pensé au nez rouge !

- Un nez rouge ? On choisit un métier, pas un nez ! s'exclama-t-il.

- Et les enfants ? Lorsque j'entrerai sur la piste, superbe, avec la fanfare et les projecteurs, les enfants, d'un seul coup s'arrêteront de parler. J'éblouirai les enfants.

- Mais si tu veux faire taire les enfants, alors deviens maître d'école !

- Je ne veux pas les faire taire. Je veux les éblouir. Et puis les maîtres d'école ne font pas rire. Moi je ferai rire. Je raconterai des histoires folles, des fleurs multicolores sortiront de mes oreilles... tu verras...

- Je verrai ? Comment, je verrai ? Mon fils avec des fleurs dans les oreilles ! Mais justement je ne veux pas voir ça, s'indigna-t-il.

(son visage était rouge de colère.)



Hidouzne

Illustration 1 (page 115)

J'observe et j'anticipe

1. Dans le titre, à qui renvoie le pronom « je » ? Est-ce un adulte ou un enfant ?
2. De quoi parle ce texte selon toi ?
3. Où commence le dialogue contenu dans ce texte ? Où finit-il ? A quel le vois-tu ?
4. Quels signes de ponctuation indiquent les changements de prise de parole ?

Je lis pour comprendre

1. Quels sont les personnages en présence dans ce texte ?
2. Quel est le sujet de leur discussion ?
3. Que veut faire l'enfant ?
4. Que pense-t-il de ce métier ?
5. Complète le titre : *Quand je serai grand, ...*
6. Le père approuve-t-il la décision de son fils ? Justifie ta réponse d'après le texte.
7. Quels arguments avance l'enfant pour convaincre son père ?
8. Complète le tableau suivant en te référant au texte. Tu choisiras deux arguments de l'enfant et deux arguments du père.

Deux arguments de l'enfant	Deux contre-arguments du père

Je relis pour mieux comprendre

1. Quel est le rôle des phrases en italique dans le texte ? Sais-tu comment on les appelle ? Quelles informations apportent ces phrases ?
2. Relève du texte les verbes introducteurs de parole. Quelle information supplémentaire apportent-ils ?
3. Quelle est leur place par rapport au discours qu'ils introduisent ? Que remarques-tu à propos de leur sujet ?
4. A quel temps sont ces verbes de parole ?
5. Relis les passages narratifs du texte. A quel(s) temps et à quelle personne sont conjugués les verbes ?
6. Quel est le temps dominant des verbes du dialogue ? Pourquoi ?
7. Où se trouvent les passages argumentatifs : est-ce dans le dialogue ou dans les passages narratifs ?
8. Complète la phrase suivante par ces mots : récit - dialogue. Ce texte est un... inséré dans un... Le ... est à dominante argumentative.

Je donne mon opinion

- Partages-tu le point de vue de ce père ? Justifie ta réponse.
- Et toi, quel métier aimerais-tu exercer ? Justifie ton choix par deux arguments illustrés par un ou deux exemples.

Illustration 2 (page 116)

¹ Le terme dispositif désigne en didactique des langues-cultures un ensemble de moyens mis en place pour parvenir à réaliser une ou plusieurs tâches, il concerne en particulier : le support (texte, image...), le guidage (la procédure à suivre), le matériel (manuels, cahiers d'exercices, dictionnaire...), le temps et les acteurs (constitution des groupes et organisation).

Nos observations des exemples ci-dessus (illustrations 1 et 2), ont révélé que le texte proposé, «quand je serai grand... », comme activité de compréhension de l'écrit ainsi que les questions qui le suivent, ne constituent pas une tâche qui permet de réaliser le projet 2. Non seulement ce texte n'a aucun rapport avec la thématique du projet, mais en plus, les questions relatives à ce texte n'apportent pas à l'apprenant une source documentaire dont il peut s'en servir pour avancer dans son projet. Ceci nous autorise à dire que ce texte ne constitue pas une étape de la réalisation du projet 2.

Dans la pédagogie du projet, la réalisation du projet passe par des étapes qui le construisent et qui font le cheminement de toutes les tâches à réaliser et les problèmes à résoudre pour la concrétisation du projet. L'importance de cette méthodologie à suivre, permet à l'apprenant d'utiliser ces connaissances dans les différentes situations présentées, de mobiliser la somme de son savoir/savoir-faire/ savoir-être, et par la suite, d'installer progressivement un «palier de compétences» qui va lui permettre de finaliser son projet. Dans ce sens, Richer Jean-Jacques (2011 : 159), précise que :

Le projet, de par ses spécificités (négociation récurrente/phases d'apports langagiers et culturels/alternance de travail individuel et collectif/caractère évolutif/déroulement sur la longue durée), entraîne une méthodologie spécifique. La tâche, qui se trouve occuper une position nodale dans le nouveau paradigme méthodologique de la perspective actionnelle, requiert une reconception de l'enchaînement des activités d'enseignement/apprentissage qui composent l'unité/séquence didactique afin d'exploiter pleinement le potentiel didactique d'une tâche aux contenus renouvelés (activité expérientielle/langage et action/mobilisation de stratégies/genres de discours et genres professionnels/dimensions individuelle et collective...).

Le projet 3 a pour objectif de réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région pour inciter les gens à la visiter. Les rubriques qui découlent de ce projet ne font en aucun cas un enchaînement d'activités ou de tâches pour réaliser le dépliant demandé. Un tel projet exige l'accomplissement d'un certains nombre de tâches et d'actions planifiées selon un ordre bien enchainé, par les membres du groupe chargés de le faire.

Il peut s'agir de prendre contact avec un maire pour avoir l'autorisation d'accéder à tel ou tel site touristique, et à ce moment là il faut lui écrire une demande d'autorisation d'accès au site touristique, il peut s'agir aussi de prendre rendez-vous avec un transporteur pour aller au site objet de visite à telle ou telle heure, et là, il faut remplir cette tâche en respectant certaines règles sociologiques. Il peut s'agir encore, d'avoir à faire à un guide qui a toutes les informations nécessaires sur le site, mais qui a du mal à comprendre le but du projet, et là, il faut savoir lui expliquer les choses de la façon la plus simple pour avoir un résumé sur ce qui pourrait intéresser les gens pour visiter le lieu. Il peut s'agir aussi de prendre des photos sur place, et là, ça demande un savoir-faire de la part de l'un des acteurs. Ce sont des tâches inévitables à la réalisation d'un tel projet et qui doivent s'accomplir par étape.

C'est cela l'esprit de la pédagogie de projet qui organise les apprentissages par étapes. Dans ce sens, Richer Jean-Jacques (2011 : 161), souligne que :

Ils ont donc préconisé un tout autres schéma méthodologique se déployant généralement en trois temps : une phase de pré-tâche où la tâche est présentée dans sa finalisation afin de susciter l'intérêt des apprenants, où peuvent être injectés du lexique et des structures grammaticales, où est négociée éventuellement la durée de réalisation de la tâche ; une phase de réalisation de la tâche ou «during task», seule phase obligatoire ; et une phase, importante, de post-tâche au cours de laquelle est effectué un retour réflexif sur les qualités et défauts de la tâche réalisée, sur le déroulement de la tâche, sur les stratégies employées, et pendant laquelle des activités de reprise de points grammaticaux, ou sociolinguistiques insuffisamment maîtrisés peuvent être réalisées.

Les deux séquences du projet 3 visent, plutôt, à faire acquérir aux apprenants des compétences discursives et linguistiques relatives au discours argumentatif, sans qu'elles soient en relation directe avec le projet à réaliser. Cependant, les activités proposées dans le manuel scolaire se réalisent indépendamment du projet. Le projet apparaît donc, comme une activité à part

des autres qui se trouvent dans le manuel. Nous pouvons dire à la suite de ce qui a été dit, que le manuel scolaire de la 4^{ème} AM, témoigne d'une absence de l'agir social¹ et scolaire dans ses contenus. Ces deux notions, constituant le champ sémantique de base de la pédagogie de projet, ne peuvent être écartées dans un manuel adoptant la pédagogie de projet.

Nous pouvons conclure à partir de cette analyse que le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne ne respecte pas les règles de la pédagogie de projet en tant que méthode d'enseignement/apprentissage, qui exige que le processus de travail en projet soit fait de manière enchaînée, et que les séquences et les rubriques qui composent le projet soient à la fois en relation avec la thématique du projet, et constituent des étapes de sa réalisation.

Les séquences des projets proposés dans le manuel scolaire ne constituent pas un schéma méthodologique se déployant en phases de réalisation du projet (conception et préparation, l'imagination et documentation, mise en pratique et réalisation), comme étant une tâche subdivisée en phase de pré-tâche, une phase de la réalisation de la tâche et une phase de post-tâche. Les séquences de ces projets ont plutôt pour objectif d'installer chez l'apprenant des compétences relatives à l'argumentation. Cette conclusion confirme l'avis des enseignants enquêtés sur ce point, ainsi que notre hypothèse posée en début de cette étude dans ce sens. Cet écart avec la réalité, influe négativement sur les apprentissages et leur progression.

1.3. Le discours des consignes : quelle centration sur le groupe ?

La pédagogie de projet, par sa nature même, induit un travail de groupe, des échanges, des confrontations avec les membres du groupe et autrui. Le travail collectif dans un projet, permet de dénouer des conflits en renforçant

¹ L'agir social est un concept central d'une nouvelle orientation générale didactique en langues-cultures. C'est le fait de réaliser une activité (tâche ou une action).

une solidarité entre tous les partenaires, la tolérance, écoute d'autrui et respect mutuel. De plus, il a l'occasion de mettre en œuvre des compétences multiples, telles que Philippe Perrenaud (2002 : 10) nous les décrit de façon détaillée dans l'extrait suivant:

Un projet oblige à coopérer, donc à développer les compétences correspondantes : savoir écouter, formuler des propositions, négocier des compromis, prendre des décisions et s'y tenir. Mais aussi savoir offrir ou demander de l'aide, partager ses soucis ou ses savoirs; savoir répartir les tâches et les coordonner; savoir évaluer en commun l'organisation et l'avancement du travail ; gérer ensemble des tensions, des problèmes d'équité ou de reconnaissance, des échecs.

Nous avons constaté tout au long du manuel scolaire, que la majorité des consignes¹ des activités s'adressent individuellement à l'apprenant. Cette déviation vers la centration sur l'apprenant débute à partir de la troisième page du manuel qui contient la présentation de la structure du manuel en objectif final, projets, séquences et rubriques. Nous avons remarqué aussi que la totalité des activités des trois projets s'adressent individuellement à l'apprenant par l'utilisation de la première et la deuxième personne du singulier (Je et Tu). Les rubriques qui constituent chaque séquence des projets s'articulent en première personne du singulier (Je), et certaines consignes s'articulent en deuxième personne du singulier (Tu).

Pour illustrer notre analyse dans ce sens et mettre le lecteur en réalité des choses, nous allons donner dans ce qui suit, quelques exemples pertinents qui vont confirmer nos propos sur la déviation du manuel vers la centration sur l'apprenant plutôt que sur le groupe. Pour chacun des trois projets nous allons extraire un exemple ou deux du manuel scolaire, afin d'avoir une vue d'ensemble sur le contenu du manuel dans ce sens.

¹ On veut dire par consigne, un énoncé du concepteur de manuel ou de l'enseignant présentant la tâche à réaliser, en particulier son objectif et le dispositif.

Bienvenue dans ton nouveau manuel de Français !

Ce manuel couvre ton nouveau programme de 4. AM

Au cours de cette année, tu auras à réaliser trois grands projets qui donneront du sens à tes apprentissages. Ces projets te permettront de développer et d'exercer tes compétences argumentatives en mobilisant, à chaque étape, tes acquis antérieurs.

Chaque projet est organisé en séquences :

Projet 1 3 séquences	Projet 2 2 séquences	Projet 3 2 séquences
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

Chaque séquence est organisée en rubriques :

- **J'écoute et je comprends** : les activités de cette rubrique te permettront de développer tes capacités d'écoute et de compréhension de l'oral à partir d'un document audio, d'une vidéo ou de la voix de ton professeur.
- **Je m'exprime** : cette rubrique comporte des activités d'expression orale. À partir d'un support (dessin, photo, tableau,...), tu pourras prendre la parole pour produire des énoncés oraux pour communiquer avec ton professeur et/ou tes camarades.
- **Je lis et je comprends** : cette rubrique est consacrée à la compréhension de l'écrit. Les activités proposées te permettront de construire progressivement le

Illustration 1 (page 3)



Consigne d'écriture : Voici le développement d'un texte argumentatif auquel il manque une introduction et une conclusion. Rédige-les en tenant compte de leurs caractéristiques.

- Texte à compléter :

Les déchets

.....
.....

Illustration 2 (page 34)

Nous remarquons dans la troisième page du manuel (illustration 1), que l'objectif global s'adresse individuellement à l'apprenant en utilisant la deuxième personne du singulier «tu» : «Au cours de cette année, tu auras à réaliser trois grands projets qui donneront du sens à tes apprentissages. Ces projets te permettront de développer et d'exercer tes compétences argumentatives en mobilisant, à chaque étape, tes acquis antérieurs». De plus, les rubriques qui sont indiquées dans la même page (illustration 1) s'articulent en utilisant la première personne du singulier (Je) comme : comme : «j'écoute et je comprends », «je m'exprime», «je lis et je comprends», «je lis et je repère».

Pour l'illustration 2, nous remarquons que cette consigne d'écriture est adressée à un seul apprenant, «rédige-les en tenant compte de leurs caractéristiques», «lis attentivement la consigne... », «En t'aidant de la boîte à outils et des illustrations ci-dessous, rédige l'introduction et la conclusion du texte à compléter».

La pédagogie du projet est une pédagogie du collectif, et non de l'individuel. C'est une entreprise collective gérée par le groupe classe et s'oriente vers une production concrète induisant un ensemble de tâches dans lesquelles tous les apprenants peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif pour réaliser le produit final. Une telle pédagogie n'est efficace que si le projet a une dimension collective, qui fait appel à diverses habiletés de la part de tous les membres du groupe. Richer Jean-Jacques (2001 : 155) souligne dans ce sens que :

Un projet d'envergure ou un problème complexe mobilise d'ordinaire un groupe, fait appel à diverses habiletés, dans le cadre d'une division du travail, mais aussi d'une coordination des tâches des uns et des autres.

Pour le projet 2, nous avons pris les exemples suivants :

Je donne mon opinion

Partages-tu le point de vue de ce lycéen de la fin du siècle dernier ? Développe ton point de vue en le justifiant par un ou deux arguments que tu illustreras par un exemple ou une explication.

Illustration 1 (page 92)



J'écris

Consigne d'écriture :

Un de tes camarades décide d'arrêter ses études pour trouver du travail et gagner rapidement de l'argent. Tu veux l'empêcher de commettre cette erreur. Tu entames avec lui une discussion pour essayer de le persuader de poursuivre ses études.

Le récit ci-dessous comporte un dialogue où figure les répliques de Karim. Tes deux répliques ont été effacées. Rédige ces répliques dans lesquelles tu réponds à ton camarade pour tenter de le persuader de poursuivre ses études.

Illustration 2 (page 106)

A travers cet exemple du projet 2, nous remarquons que les consignes des deux exemples ci-dessus s'adressent individuellement à l'apprenant, et les concepteurs du manuel demandent à celui-ci de réaliser l'activité sans se référer à l'action collective. Mahieddine Azzedine¹ mentionne dans les mêmes propos que :

¹ Pédagogie de projet et manuels de français : quelle cohérence ? dans revue de la faculté des lettres et des langues université de Tlemcen : (1-6).

La pédagogie de projet met également au centre de sa démarche l'action collective : «la pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes». Le projet est co-géré et réalisé par des groupes d'élèves et l'enseignant joue, dans cette dynamique, un rôle d'animateur, de médiateur ou d'accompagnateur.

Pour le projet 3, nous avons constaté les mêmes déviations que celles des deux projets précédemment cités. Nous avons pu cibler d'autres exemples qui démontrent de manière claire que les consignes des activités durant ce projet s'adressent, dans leur majorité, individuellement à l'apprenant plutôt que sur le groupe. A travers les exemples que nous allons exposer ci-dessous, nous illustrons nos propos afin de donner plus de sens à notre analyse.



Illustration 1 (page 150)

Consigne d'écriture :

Lors d'un parcours touristique, tu as visité une région ou une ville qui t'a particulièrement plu. Les photos que tu as prises sont très belles.

Pour faire partager ton émerveillement et donner envie aux jeunes d'aller visiter cette région ou cette ville, tu décides d'écrire un texte et de le proposer à une revue mensuelle pour adolescents à laquelle tu es abonné(e).

Avant de rédiger ton texte, tu as noté sur une feuille les éléments suivants :

Illustration 2 (page 159)

A partir de ces deux illustrations (1 et 2), nous remarquons encore une fois que les consignes des activités dans le projet 3 s'adressent individuellement à l'apprenant, au lieu d'être adressées au groupe pour inciter les apprenants au travail collectif et pouvoir leur transmettre l'esprit de la pédagogie de projet et les principes de base de sa conception.

Nous avons conclu à la suite de cette analyse que la quasi-totalité du discours du manuel scolaire contient des consignes d'activités et d'exercices qui s'adressent individuellement à l'apprenant et non au groupe, ce qui va à l'encontre de la pédagogie du projet et le paradigme actionnel, qui

recommandent l'implication et l'engagement des apprenants à s'envisager comme des partenaires sociaux, puisqu'ils vont travailler sur un produit unique, réalisé et finalisé collectivement (le projet). Ces constatations nous poussent à dire que la déviation du manuel scolaire de la 4^{ème} AM vers la centration sur l'apprenant ne va pas permettre aux apprenants de travailler collectivement pour la réalisation des projets proposés, ce qui ne permet pas non plus de donner du sens à leurs apprentissages, et en conséquence ça défavorise l'enthousiasme et la motivation des apprenants. Ces résultats confirment notre hypothèse posée au début de ce travail, ils sont affirmés aussi par l'enquête que nous avons menée auprès des enseignants, et qui a démontré que le discours du manuel est centré dans sa majorité sur l'apprenant plutôt que sur le groupe.

1.4. Les textes proposés et la thématique des projets : quel rapports ?

Dans la pédagogie de projet, le projet est le cadre fédérateur des intentions, des activités proposées dans le manuel scolaire et des moyens utilisés dans la classe. Il est, non pas un projet en marge des apprentissages, mais un projet moteur de ces apprentissages. Le projet se démultiplie en séquences qui, elles se démultiplient en objectifs d'apprentissage. Dans le manuel scolaire de la 4^{ème} AM, nous avons constaté que certains textes proposés comme outil de documentation pour l'apprenant, n'ont aucun rapport avec la thématique des projets. A partir des exemples que nous présenterons ci-dessous, nous allons illustrer nos propos pour démontrer cette incohérence des textes proposés avec la thématique des projets.

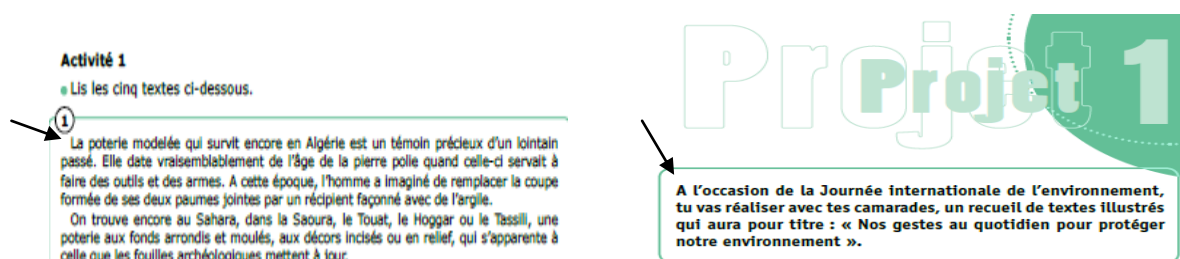


Illustration 1 (page 09)

Illustration 2 (page 7)

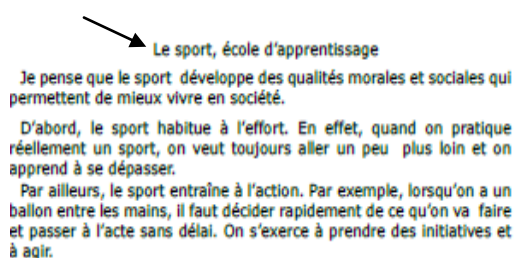


Illustration 3 (page 13)

Le projet 1 a pour thème la protection de l'environnement (voir illustration 2). Nous remarquons à partir des premières pages du manuel scolaire, des textes qui n'ont rien à voir avec la thématique de ce projet. Dans les pages (09, 10), nous avons à faire à des textes dont le thème tourne autour de la poterie. A la page (13) on retrouve un texte intitulé «le sport, école d'apprentissage» (voir illustration 1 et 3), alors que ces textes n'ont aucune relation avec la protection de l'environnement et ne constituent pas des ressources documentaires pour la réalisation du projet 1. Même si, dans ces premières pages, la rubrique «passerelle» est une sorte d'évaluation des acquis antérieurs, les concepteurs du manuel pouvaient proposer des textes qui ont un lien étroit avec les thèmes globaux des trois projets.

Le thème du projet 2 est la lutte contre certains fléaux sociaux. Dans les séquences qui composent ce projet, nous avons constaté la présence d'une variété de textes qui ne se rapportent pas à la thématique du projet. Nous allons donner quelques exemples illustrés qui vont nous permettre de consolider notre analyse dans ce sens.

Je lis et je comprends

Pourquoi faire des études ?

L'automne de cette année-là fut marqué par plusieurs événements notables. Tout d'abord, Joseph refusa de continuer ses études. Cette décision jeta notre père en fureur et maman dans un grand trouble.

« Voyons, Joseph, disait-elle, tu parles d'arrêter les études au moment même où ton père en commence de terriblement difficiles. Et pourtant ton père n'est plus jeune... Mais, comprends-moi, Joseph, je suis convaincue qu'avec le progrès, les études sont absolument nécessaires.

Joseph avait le regard rétif d'un cheval qui ne veut pas sauter l'obstacle. Il était grand, assez robuste. Il déployait une grosse voix mâle. Il se prit à gratter le sol avec la pointe de ses chaussures. Papa grondait.

Illustration 4 (page 91)

Quand je serai grand...

Ma décision était arrêtée. Il fallait en parler à mon père. Alors, je pris mon courage à deux mains et je me lançai.

« J'ai réfléchi longtemps, lui annonçai-je. Je sais maintenant ce que je ferai lorsque je serai grand. C'est décidé.

(Il rajusta ses lunettes et prit son air satisfait.)

- Voilà qui est intéressant. Tu as raison de penser à l'avenir, répondit mon père, je t'écoute.

- Eh bien voilà ! Je serai clown.

- Clown ? Tu veux dire clown ? Pitre, guignol, saltimbanque ! Rien, quoi !

Illustration 5 (page 115)

A partir des illustrations (4 et 5), nous remarquons que ces deux textes n'ont rien avoir avec la thématique du projet 2. Le texte représenté par l'illustration 3 parle de l'importance de faire des études dans la vie. Le deuxième texte (illustration 4) parle de quelqu'un qui veut devenir clown, alors que la thématique du projet 2 traite les fléaux sociaux et de leur prévention.

L'examen porté sur le manuel scolaire, a révélé aussi la présence d'un certain nombre de textes qui n'ont aucun lien avec la thématique des projets. Nous les citons afin de démontrer l'incohérence de ces textes avec la thématique des projets proposés.

- Un texte à la page (93) intitulé « le loup et l'agneau » de La Fontaine.
- Un texte à la page (97) intitulé « les aspects négatifs de la télévision ».

- Un texte à la page (99) intitulé «quels conseils donneriez-vous à un enfant qui veut devenir écrivain ?».
- Un texte à la page (104) intitulé «le vieillard».
- Un texte à la page (109) intitulé «mon costume de poète».
- Un texte extrait du «voyage de Monsieur Perrichon » intitulé « scène 3 » à la page (117).
- Un texte à la page (138) intitulé «le prix de la liberté».

Nous pouvons dire en conclusion, que la quasi-totalité des textes proposés dans le projet 2 ne sont pas en relation avec sa thématique globale. Ces textes ne peuvent en aucun cas construire un support de documentation sur lequel le projet peut être réalisé. Ceci dit que le thème du projet 2 n'est pas le cadre fédérateur des deux séquences qui le composent. Nous déduisons aussi, que le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne, encore une fois, fait preuve d'un schéma didactique déséquilibré, surtout que les textes en tant que documents authentiques constituent un socle important de la construction des ressources et des compétences pour la réalisation d'un projet pédagogique. Cette incohérence des textes avec la thématique des projets entrave le chemin des apprentissages et la concentration des apprenants sur la réalisation des projets. Ceci nous permet de valider notre hypothèse supposée au préalable, et confirmer l'avis des enseignants enquêtés.

1.5. Les thèmes des projets et types d'illustrations proposés : pour quelle ouverture sur l'autre ?

L'apprentissage d'une langue étrangère ne comprend pas seulement l'apprentissage d'un système linguistique, la grammaire et le vocabulaire, mais aussi l'initiation à la culture de la langue cible. La didactique des langues étrangères est dominée actuellement par l'approche interculturelle qui vise à développer la compétence interculturelle des apprenants. Cette approche implique que, pour pouvoir comprendre en profondeur une personne venant

d'une autre culture et communiquer proprement avec elle, il faut connaître sa culture, son pays, ses coutumes et ses règles sociales.

Cette dimension culturelle est enfin prise en compte dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie. Le référentiel général des programmes (2006 :53) souligne dans ce sens que :

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir sur d'autres cultures.

Le document d'accompagnement du programme de français de la 4^{ème} AM (2013 : 36), ajoute dans le même ordre d'idées que :

Tout au long du collège, l'élève développera sa curiosité, ses connaissances sur d'autres cultures au monde. Cela développera en retour, la réflexion sur sa propre culture et renforcera ainsi son identité.

Entre autre, l'apprentissage d'une culture étrangère est considéré comme un processus de reconstruction permanente des représentations de l'apprenant vis-à-vis de cette culture. Il s'agit d'une prise de conscience de ses représentations et d'une découverte de ses propres spécificités culturelles par le contact avec une autre langue et une autre culture. Dans l'apprentissage des langues par le projet, il est recommandé de connaître la culture de l'autre, son environnement, pour pouvoir réaliser éventuellement dans le futur des projets en commun et mener à bien l'action. Dans ce sens, Riquois Estelle (2010 : 139), indique dans ce sens que :

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.

Dans le même ordre d'idée, M. Denis (2000 : 62) ajoute que :

Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie. Apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture.

Nous avons constaté à travers les intitulés des projets proposés dans le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne une absence totale de la culture française, de l'environnement français, des villes françaises, de la gastronomie française, etc.

Les thèmes des trois projets proposés traitent des sujets sur la protection de l'environnement, la lutte contre certains fléaux sociaux (tabagisme, drogue, etc.), et le tourisme en Algérie. Ce sont des thèmes qui ont plutôt un lien avec d'autres disciplines, comme les sciences naturelles et les sciences sociales. A notre avis ces thèmes ne permettent pas à l'apprenant de s'ouvrir sur l'autre, car ses représentations envers cette langue ne sont pas présentes dans son système cognitif, en conséquence, l'apprenant se limiterait à apprendre la langue comme un système linguistique, sans pour autant développer sa compétence interculturelle et mettre en relation sa propre culture pour voir les convergences et les divergences des deux cultures.

De plus, les textes qui composent chaque séquence d'apprentissage de chacun des trois projets, appartiennent dans leur totalité à des auteurs français, mais le contexte général est d'ordre environnemental et touristique. Les thèmes des projets, les titres des textes proposés ou même les illustrations et supports audio/vidéo, en tant que documents authentiques, ne font en aucun cas référence à la culture française. Dans cet ordre d'idées, Mohammed Zakaria Ali-Bencherif (2011 : 3), précise que :

En ce qui concerne la compétence socioculturelle (ou sociolinguistique) il s'agit de développer un savoir-faire interprétatif nécessaire pour décoder les implicites culturels qui ne peuvent être concrétisées qu'à travers des documents authentiques (Zarate, 1993) qui rapprochent l'apprenant de la réalité des choses.

Nabila Hamidou (2014 : 127), ajoute dans le même ordre d'idées que :

Dans une perspective interculturelle, l'enseignement d'une langue étrangère exige la prise en considération des éléments historiques, géographiques et ethniques. Il n'est plus possible que les élèves (apprenants) réfléchissent à leur «vivre ensemble» de manière «mono-culturelle». On peut supposer incontournable qu'ils s'ouvrent aux autres, à l'altérité, au dialogue ; qu'ils

s'intéressent aux métissages culturels et qu'ils comprennent que le monde dans lequel ils vivent est un monde à partager.

Nous avons retrouvé en parcourant les pages du manuel scolaire seulement quelques références culturelles qui relèvent de l'onomastique¹, et qui représentent les auteurs français de la majorité des textes présentés dans le manuel comme par exemple :

- Isabelle Masson, «L'écologie, agir pour la planète», pages (11, 32).
- Philippe Pointerau, «Forêts», page (11).
- Blandine de Montmorillon, «La nature jour après jour», page (11).
- Nicolas Hulot, «La nature et l'homme», page (18).
- Jean Giono, «L'homme qui plantait des arbres», pages (39, 63, 85).
- Robert Barbault, «Renouons avec la nature», page (25).
- Georges Duhamel, «Pourquoi faire des études», page (91).
- Eugène Labiche, «Le voyage de monsieur Perrichon», page (117).
- Paul Fort, «La ronde autour du monde», page (102).
- Jean De La Fontaine, «Le loup et l'agneau», page (93).

Nabila Hamidou (2009 : 101), précise que :

Le manuel scolaire, dans son aspect culturel, doit donc présenter à l'apprenant des projets considérés par les nouveaux programmes comme des espaces pédagogiques disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires en mesure de donner et de générer du sens. Des sujets qui lui permettent, par exemple, de s'ouvrir à d'autres modes de pensée, d'autres visions et d'autres représentations du monde qui nous entoure. Des problématiques qui, au-delà de leur caractère universel, sont vues par différents peuples et différentes nations d'une manière chaque fois singulière. Dans ce cas, l'apprentissage de la langue française aura contribué à la formation des apprenants en tant que citoyens du monde.

¹ En linguistique, l'onomastique est une branche qui étudie l'origine des noms propres (on distingue l'anthroponymie qui étudie les noms de personnes, et la toponymie qui étudie les noms de lieux).

En ce qui concerne les illustrations¹, il est tout à fait clair qu'une culture est plus facile à véhiculée à travers des photos et des vidéos. Les illustrations jouent un rôle important dans les manuels scolaires, à tel point que dans certains manuels, elles occupent la plus grande place en termes d'éléments imprimés. L'image ne joue pas seulement un rôle d'attraction, elle doit être intégrée à l'action pédagogique. A ce moment là l'illustration doit correspondre aux objectifs de l'enseignement et apporter l'information originale que l'on ne retrouve pas dans le texte.

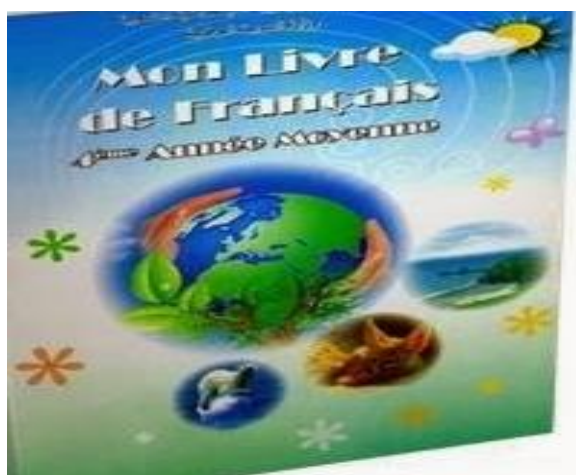


Illustration 1

Dans le manuel scolaire de la 4^{ème} AM, nous nous sommes interrogés en premier lieu sur les illustrations qui font la page de couverture et le lien qu'il y a entre cette page et le contenu du manuel. Notre réflexion sur cette page de couverture va être développée suivant l'illustration que nous allons présenter ci-dessous.

A travers l'illustration 1, nous pouvons dire que la page de couverture du manuel scolaire contient une photo représentant la planète terre sur un arbre,

¹ On entend par illustrations, des dessins, des schémas, des photos, des documents historiques, des logos, en fait tout ce qui n'est pas du texte est de l'illustration.

autour de cette photo, on retrouve des fleurs et trois autres photos représentant des animaux et une région côtière, à côté du titre du manuel on retrouve une photo représentant le soleil avec des nuages. Si ce n'était pas le titre qui indiquait de quelle discipline est-il ce manuel scolaire, quelqu'un d'autre aurait cru que c'est un manuel de science naturelle. Nous pouvons dire que cette illustration de la page de couverture n'a aucun lien avec la discipline à enseigner.

Certes, le thème dominant dans ce palier est relatif à l'environnement, mais cela ne devrait pas donner aux apprenants l'impression d'être dans une autre discipline que celle du français. Cette inadéquation de l'image de la couverture du manuel scolaire à la discipline à enseigner pourrait déséquilibrer les représentations mentales de l'apprenant envers cette langue dès le début des apprentissages. Roger Seguin (1989 : 53), explique le rôle des illustrations en disant que :

Les illustrations sont utiles dans les parties d'un texte qui traitent de l'information sur les choses ou les expériences qui ne se rencontrent pas dans la vie quotidienne ou dans l'environnement de l'école, de la région ou même du pays. Elles apportent à l'élève des représentations plus suggestives et plus précises du monde extérieur, d'activités humaines, de milieux géographiques, de paysages qui lui sont inconnus.

Tout au long du manuel scolaire, nous n'avons retrouvé aucune illustration relative à la culture française, que se soit dans les textes ou dans les projets proposés. Les illustrations qui existent dans le manuel scolaire sont des photos relatives à l'environnement et aux animaux, telles qu'elles sont présentées dans les pages (7, 18, 20, 23, 26, 31, 42, 44, 47, 66, 67, 71, 74) du projet 1. Nous allons montrer à travers des exemples illustrés pris du manuel scolaire que ces illustrations non aucun lien avec la culture de l'autre.



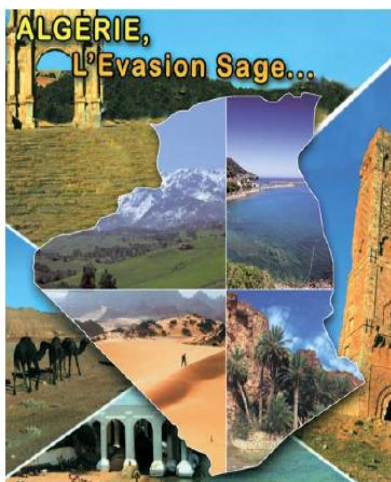
Exemple1 (page18)



Exemple2 (page26)



Dans le projet 2, nous avons retrouvé plutôt des dessins, tels que la bande dessinée de la cigale et la fourmi à la page (90), et le loup et l'agneau à la page (93). Dans le projet 3, nous retrouvons des photos sur les différents sites de l'Algérie, et ce dans les pages (142, 155, 168, 186). Deux autres photos dans les pages (164, 165) représentent les pyramides de l'Egypte et le palais de la couronne en Inde (voir exemple 1 et 2 ci-dessous), et enfin, à la page (169), on retrouve une photo représentant la ville d'Amsterdam des Pays bas.



Exemple 1(page 142)



Exemple 2 (page 164)

Les concepteurs du manuel pouvaient proposer aux apprenants des projets avec des thèmes et des activités périscolaires¹ en relation étroite avec la culture française qui est assez riche dans des domaines variés tels que l'art, le sport, la musique, la littérature, l'architecture, la philosophie et la gastronomie. Ils pouvaient demander aux apprenants, par exemple, de réaliser un dépliant touristique illustré mettant en valeur les aspects attractifs d'une ville française, et le présenter devant la classe. Dans cet exemple, chaque membre du groupe va se mettre dans la peau d'un natif français, et réaliser la tâche qui lui est soumise, et cela va leur permettre d'être en contact direct avec la culture de l'autre.

Cette absence de la culture de l'autre dans les textes proposées, les thèmes des projets ainsi que les illustrations dans le manuel scolaire de la 4^{ème} AM, ne permet à l'apprenant, ni de se situer par rapport à la langue cible «le français», ni encore de s'ouvrir sur la culture de l'autre et développer la compétence interculturelle de cette langue, surtout que le milieu linguistique algérien ne permet pas assez souvent aux apprenants d'être confrontés à des situations de communication de cette langue.

Nous avons conclu à la suite de cette analyse, que les concepteurs du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne, n'ont pas pris en considération les représentations des apprenants vis-à-vis de la culture de la langue cible (le français). Malheureusement, nous n'avons retrouvé ni textes, ni activités périscolaires ou thèmes des projets, et ni même des illustrations se rapportant à la culture française, et cela influe négativement sur l'apprentissage de cette langue, car la langue est indissociable de la culture, elles sont les deux facettes

¹ Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères on regroupe sous le nom de périscolaire des activités telles que voyages, séjours linguistiques et culturels, jumelages, correspondance scolaire, clubs et sorties théâtrales. Ces activités ont pour caractéristiques communes de se situer en dehors du cadre de la classe, mais tenus dans d'autres cadres plus apparentés au loisir ou à la découverte, avec un côté plus culturel ou interculturel.

d'une même médaille. Toute langue, véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, les schèmes culturels du groupe qui la parle. Donc, apprendre une langue c'est apprendre aussi sa culture. Et si l'école sort de plus en plus de ses frontières naturelles pour s'installer dans la vie, l'enseignement devient alors plus libre, plus actif et plus ouvert.

1.6. Les activités proposées, les situations-problèmes et tâches : pour quelle intégration des compétences ?

L'essentiel de l'approche par les compétences est de mettre l'apprenant dans cette notion de savoir agir sur son environnement de manière efficace et réfléchie en tant qu'acteur social, plutôt que de lui attribuer le rôle passif qui est celui de recevoir le savoir d'une manière guidée. Et c'est dans ce sens que l'approche actionnelle¹ met le point sur l'action² de l'apprenant, dans la mesure où elle considère les apprenants de langues comme des acteurs sociaux qui ont des tâches à accomplir comme étant des pratiques sociales et non pas comme des exercices³.

La compétence globale visée dans le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne est que l'apprenant sera capable de comprendre/produire, oralement

¹ La pédagogie actionnelle se place dans la logique de la pédagogie de projet. L'activité de l'élève consiste en la réalisation d'une tâche au cours de laquelle il mettra en jeu des compétences et des savoirs divers, et non en simples exercices d'application ou de vérifications de connaissances.

² C'est une unité de sens au sein de l'agir social en langue-culture étrangère, contrairement à la tâche, qui correspond à l'agir scolaire ou « d'apprentissage ». Dans la simulation, par exemple, on fait coïncider tâche et action, en demandant à l'apprenant d'agir en classe comme s'il était un acteur social.

³ C'est une forme de tâche particulière qui correspond à une opération unique définies préalablement avec précision, elle porte sur un point unique ou sur plusieurs points définis préalablement avec précision (en langue, par exemple, utiliser la négation, ou exprimer la notion de concession), elle présente, enfin, un certain caractère de répétitivité et d'intensité (dans un exercice d'entraînement, par exemple, il s'agit de reproduire la ou les mêmes formes un certains nombres de fois en temps limité).

et par écrit des textes à dominante argumentative tenant compte des contraintes de la situation de communication. Cependant, est ce que le manuel comporte des situations-problèmes ou des tâches qui permettent à l'apprenant d'atteindre cet objectif terminal ? Nous allons répondre à cette question dans l'analyse qui va suivre.

Prenant comme exemple, la compétence terminale du projet 1 : «A la fin de ce projet, tu seras capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur l'explication». Nous avons vu que cette compétence terminale contient des caractéristiques. Elle a d'abord un caractère complexe qui demande la mobilisation de plusieurs ressources (savoir, savoir-faire et savoir-être), ensuite, elle doit pouvoir s'exercer de manière concrète en lui associant une famille de situations, et enfin, elle est évaluable. Les trois séquences de ce projet ont pour objectif, d'argumenter en utilisant l'explicatif pour la protection de l'environnement, du littoral et des animaux.

Tout au long des séquences relatives à ce projet, nous n'avons pas rencontré une tâche ou une situation-problème qui amène les apprenants à se mettre en action pour concrétiser les objectifs définis par ces séquences. Richer Jean-Jacques (2011 : 162), souligne dans les propos suivants le rôle de la tâche dans la séquence didactique et dit que :

La production de la tâche constitue le principe directeur de la séquence didactique qui doit être tout entière construite pour donner les moyens de réaliser la tâche programmée. Et cette tâche, pour qu'elle soit réalisable, doit répondre de plus en plus aux trois besoins fondamentaux qui suscitent et maintiennent la motivation des apprenants ; le besoin, d'abord d'affirmation, c'est-à-dire de se sentir appartenir à un groupe, relié à autrui. Le besoin, ensuite, de se sentir compétent, sentiment favorisé par la perception que la tâche constitue un réel défi à relever, mais un défi accessible au sujet, à la portée de ses compétences. Le besoin, enfin, de se sentir autonome, de penser que l'on est l'agent de son propre comportement, et non sous la pression d'une contrainte ou d'un contrôle extérieur.

A la page (15) relative à la compréhension de l'oral, l'activité¹ proposée est l'écoute d'un document sonore (chanson) en plusieurs fois. Chaque écoute est suivie d'un nombre de questions. Nous pouvons dire que cette activité aurait été fiable et efficace pour un apprenant de la 4^{ème} A.M, si les auteurs du manuel avaient proposé un document audio-visuel, car celui-ci aiderait les apprenants à mieux comprendre le discours qui contient non seulement la parole, mais aussi une vidéo avec des gestes et mimiques. Ensuite, faire accompagner cette activité d'une tâche de même nature, comme par exemple : demander aux apprenants d'aller sur le net par petits groupes et choisir une vidéo sur un thème environnemental, de l'écouter et de rapporter l'essentiel avec une proposition de solution par chacun des membres du groupe, et de présenter le travail au reste de la classe. Sinon, demander aux apprenants d'écrire une autre strophe pour continuer la chanson, relève de la production écrite et ne permet pas d'installer la compétence de la compréhension orale chez les apprenants, surtout que le manuel scolaire n'est pas muni d'un support audio/vidéo qui permet aux apprenants, à toute fin utile, de l'utiliser à n'importe quel moment pour consolider la compétence orale.

Dans la production de l'oral, l'objectif principal, est de faire communiquer les apprenants de la manière la plus naturelle et la plus authentique. La rubrique relative à la production de l'oral à la page (16) ne présente pas aux apprenants des tâches relatives à l'objectif de cette séquence qui permettent à l'apprenant d'interagir avec son groupe afin de concrétiser une production orale, les concepteurs du manuel demandent plutôt à l'apprenant

¹ Désigne de manière très générale ce que fait l'élève au cours de son apprentissage ; que ce soit à un niveau très abstrait (celui des opérations cognitives) ou très concret (souligner les mots inconnus dans un texte, apprendre par cœur un poème) ; que ce soit avec un certain objectif dans un certain domaine (ex : une activité de compréhension écrite), dans le cadre d'un certain dispositif (ex : une activité de groupe, une activité guidée) ; qu'elles soient « scolaires » : conjuguer oralement un verbe en classe, « simulées » : jouer le rôle d'un touriste qui demande son chemin à l'étranger, ou « authentiques » : rédiger un courrier électronique pour un correspondant étranger.

d'observer une affiche et de répondre aux questions posées. A la fin, les concepteurs demandent aux apprenants de se mettre en sous-groupes pour recensez d'autres gestes éco-citoyens à faire au quotidien à la maison, dans la rue ou dans un collège pour participer par l'action à la protection de l'environnement, et les présenter aux autres camarades.

Ces questions ne constituent pour l'apprenant que des ressources relatives à la protection de l'environnement. A notre avis, ces ressources doivent être exploitées et intégrées dans une situation complexe qui devrait se trouver quelque part dans cette séquence, et qui va permettre à l'apprenant de se mettre en action, de mobiliser ses savoirs et savoir-faire appris au préalable pour résoudre cette situation problème. Dans ce sens, Azzedine Mahieddine¹, explique dans l'extrait suivant que l'apprenant apprend par l'action et dit que :

La pédagogie de projet est une démarche d'enseignement où l'élève est l'acteur de son apprentissage : il apprend dans l'action. Cette démarche se réfère à une approche constructiviste et socioconstructiviste : les compétences langagières se développent lorsque l'élève est actif, à travers la réalisation de tâches, la résolution de situations-problèmes, et dans le cadre d'une interaction avec l'enseignant et les pairs.

Les auteurs du manuel pouvaient proposer aux apprenants comme monoton-tâche liée au projet, de faire un exposé en groupe sur la protection de l'environnement et le présenter devant la classe, ou bien un jeu de rôle², où les apprenants peuvent jouer une scène relative au sujet de l'environnement. Cela permettrait aux apprenants d'être en interaction naturelle entre eux pour développer leur compétence de communication, et c'est avec cette pratique que la production de l'oral porterait ses fruits.

¹ Pédagogie de projet et manuels de français : quelle cohérence ?, dans revue de la faculté des langues université de Tlemcen : (1-6).

² Il s'agit d'un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects, linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Le jeu de rôle a comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée.

En suivant l'enchaînement des activités de cette séquence, nous retrouvons d'autres activités de même nature que celles présentées plus haut, et des exercices d'application sur les différents points de langue étudiés (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe).

Dans la rubrique «atelier d'écriture» relative à la production écrite dans la page (34), on retrouve quatre activités d'écriture, la première est une activité qui demande à l'apprenant de répondre aux questions posées sur le texte présenté. La deuxième, demande à l'apprenant de relever le thème et la thèse défendue des énoncés présentés, la troisième, demande à l'apprenant de mettre en ordre l'introduction et la conclusion de deux textes argumentatifs, et la quatrième, demande à l'apprenant de reformuler la thèse du texte présenté et de résumer chaque argument. A la fin, une consigne d'écriture qui demande à l'apprenant de rédigier l'introduction et la conclusion du texte présenté.

En réalité, dans toutes ces activités, il n'y a aucune trace qui renvoie à la réalisation d'une tâche. Non seulement le verbe rédiger n'est pas un verbe d'action, mais encore, la consigne ne présente aucun problème à résoudre. Les concepteurs du manuel pouvaient proposer aux apprenants à la place de ces activités traditionnelles, une tâche ou une situation complexe de production écrite résumant les savoirs étudiés auparavant, et qui fait parti du projet à réaliser.

Nous proposons pour la séquence 1, la tâche suivante :

«Vous décidez en groupe d'aller un week-end à la forêt pour planter des arbres. Vous vous mwwettez au travail, et quand soudain, vous voyez le feu qui se déclenche sur un arbre, dont la cause était un fumeur qui a jeté son mégot autour d'un arbre.

- En se partageant les tâches, que faites-vous pour éteindre ce feu, sachant que vous avez les données suivantes : un téléphone portable avec

appareil photo, une source d'eau à 150 mètre de l'incendie et des habitants qui ne sont pas loin du lieu où vous êtes ?

- Quels conseils pourriez-vous donner au fumeur qui était la cause de l'incendie? en groupe de trois élèves, faites une production écrite illustrée sur ces faits et présentez là oralement à vos camarades de classe».

A travers cette situation-problème, nous remarquons qu'elle contient des données initiales qui précisent le contexte de la situation, et qui sont utiles pour résoudre le problème. Nous remarquons aussi que cette situation a un but à atteindre (différent de l'objectif d'enseignement) qui donne un sens à la mobilisation et l'organisation des connaissances. Il y a aussi des contraintes et des obstacles à surmonter qui exigent une réorganisation des connaissances antérieures et qui amènent l'apprenant à trouver d'autres moyens, donc à faire des apprentissages. Et, enfin, la démarche et la solution ne sont pas évidentes, l'apprenant doit faire une recherche cognitive active pour savoir comment procéder. Et c'est dans ce sens que l'apprentissage par problèmes ou par résolution de problèmes trouve son origine dans l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage, comme l'a souligné Marcel Lebrun, (2002 : 131) dans le passage suivant :

L'apprentissage par problèmes ou par résolution de problèmes (ou encore en anglais, BPL- *Problem-Based Learning*) trouve son origine dans l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage. L'étudiant construit lui-même ses connaissances par ses interactions avec l'environnement et les autres partenaires de la relation pédagogique, enseignants et étudiants.

Dans cette situation de la vie courante, l'apprenant va se mettre à la place de celui qui est en face du problème. Il va se mettre en action pour réaliser les différentes tâches qui la composent en collaboration et en interaction avec son groupe. Cela va permettre à l'apprenant, d'une part, d'intégrer ses acquis précédents et de construire la compétence terminale visée, et d'autre part, de s'auto-évaluer et d'être évalué par son enseignant. Marcel Lebrun (2002 : 131), précise dans ce sens en citant (John Dewey) et dit que :

John Dewey (1859-1952), fut l'un des premiers à dire que les savoirs ne se transféraient pas tels quels mais que l'apprentissage réclamait une participation active de reconstruction par l'apprenant. Il préconisa aussi l'utilisation de problèmes de la vie courante en affirmant que ceux-ci étaient le «terreau» dans lequel un apprentissage significatif et relativement indépendant pouvait avoir lieu.

Nous pouvons conclure que les différentes activités proposées durant les trois séquences du projet 1, ne contiennent pas des situations-problèmes contextualisées, ou des tâches intermédiaires qui font en même temps des étapes de la réalisation du projet¹, et qui présentent pour l'apprenant un véritable défi, le mettant devant un obstacle proche de la vie réelle, qui va déclencher son activité mentale et toutes ses compétences pour résoudre les différents problèmes liés au projet. Cette absence des situations-problèmes ne permet pas pour autant à l'apprenant de construire ses compétences en vue de comprendre et de produire oralement ou par écrit un texte argumentatif.

1.7. Le langage des consignes : Une entrave aux apprentissages !

Dans la vie scolaire de l'apprenant, la consigne² est le chemin qui mène aux apprentissages. Comprendre une consigne aide à accomplir une tâche. La réussite de la tâche dépend beaucoup de la bonne formulation de la consigne. Il existe de bonnes et de mauvaises consignes. Dans ce sens, le document d'accompagnement du manuel de la 4^{ème} année moyenne (2013 : 47) précise que :

Une bonne consigne est précise, explicite et facilite la tâche à entreprendre. Elle peut être courte ou longue mais doit surtout focaliser l'attention de l'élève sur ce qui est important en fonction de l'objectif poursuivi.

¹ Lors de la démarche de projet, l'élève est placé en situation de résolution de problèmes, en situation de recherche-action. Il participe ainsi au processus d'apprentissage et peut s'appropriier les savoirs plutôt que de les subir.

² La consigne est un discours visant la réalisation d'une tâche. Comprendre une consigne pose que l'apprenant en dénote les informations, qu'il en repère les éléments implicites afin de se former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation.

La consigne scolaire peut constituer un obstacle aux apprentissages dès l'école primaire. En effet, face à une tâche scolaire à réaliser, les apprenants peuvent se trouver en difficulté suite à l'incompréhension d'une consigne, et cela influe négativement sur l'acquisition des compétences par l'apprenant. François-Marie Gerard et Xavier Rogiers donnent des éclaircissements sur la consigne en disant que :

Les consignes sont les formulations des activités qui sont demandées aux élèves. D'une part, elles doivent être rédigées de telle manière qu'elles n'entraînent pas de confusion dans la réalisation de l'exercice : c'est-à-dire que la difficulté de l'exercice ne devrait pas se situer au niveau de la compréhension de la consigne, mais dans les objectifs poursuivis par l'exercice, et d'autre part, qu'elles mettent l'accent sur ce qui essentiel. (2003, p. 275).

A la page (66) du manuel, nous retrouvons dans la rubrique «récapitulations» une consigne formulée de la manière suivante : «imagine que tu prennes la parole devant les députés du parlement pour défendre les animaux en voie de disparition et pour demander que la loi assure leur protection. Commence ainsi : tout comme nous, les animaux sont des êtres vivants».

Nous avons remarqué que cette consigne constitue en elle-même un problème, parce qu'elle est inachevée et peu compréhensible. Elle commence par exposer le contexte et le problème, sans demander à l'apprenant ce qu'il doit faire pour y répondre, surtout que, peu d'apprenants de ce niveau élémentaire peuvent comprendre le contexte de cette consigne qui parle du parlement et des députés.

A notre avis, c'est une consigne confuse et mal formulée. Elle ne fait pas appel aux capacités cognitives de l'apprenant pour avoir une représentation correcte de la tâche et mettre en œuvre une procédure pour sa réalisation. Les concepteurs du manuel pouvaient la formuler autrement et dire par exemple.

Vous êtes député au parlement, la parole vous a été adressée par le président pour donner vos propos sur la disparition de l'éléphant. Faites en groupe de trois un argumentaire oral, dans lequel vous allez défendre cette

espèce animale en voie de disparition en expliquant les causes par des arguments et des exemples. Présentez oralement ce discours à vos camarades. Commencez ainsi : tout comme nous, les animaux sont des êtres vivants etc.

Nous pouvons conclure que cette consigne ne peut produire son effet de construction de compétences. Au contraire, elle peut entraver les apprentissages et construire un obstacle pour l'apprenant dans la réalisation des tâches qui lui sont demandées pour atteindre les objectifs fixés dans cette rubrique.

Nous avons constaté aussi, dans la page (93) sous le titre «j'observe et j'anticipe», une consigne formulée de la manière suivante : «on distingue deux parties dans cette fable. a quoi le vois-tu ?». Nous pouvons dire que cette consigne n'a aucun sens d'un point de vue grammatical, surtout avec le «a» sans accent (verbe avoir) qui fait le début du deuxième énoncé de la question. Ni un apprenant de la 4^{ème} année moyenne, ni même celui d'un niveau avancé, ne peuvent comprendre le sens de cette consigne qui présente une confusion flagrante dans sa compréhension, du coup, l'apprenant ne pourra pas la comprendre et l'interpréter pour répondre à ce qui lui a été demandé. D'un point de vue cognitif, la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent à l'élève de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas claire, la tâche ne sera pas exécutée correctement.

Prenons un autre exemple dans la page (169), projet 3, séquence 2. L'objectif visé dans cette rubrique est de «produire un texte descriptif pour argumenter à partir d'un visuel» (page166). La consigne demande à l'apprenant de rapporter à ses camarades le contenu de la carte postale envoyée à ses parents. Nous remarquons que cette consigne n'est pas cohérente avec l'objectif fixé dans cette rubrique, parce qu'elle ne demande pas à l'apprenant de rapporter le contenu de la carte postale dans un texte en utilisant les procédés de l'argumentation et la description des lieux pour convaincre. Nous

pouvons conclure à partir de cette analyse, que cette consigne n'est pas cohérente avec l'objectif visé, parce qu'elle ne contient pas toutes les informations nécessaires et les éléments constitutifs (attentes de l'enseignant), et elle ne met pas l'accent sur ce qui est essentiel. Ce genre de consigne peut dérailler les apprentissages. Cuq Jean-Pierre et Isabelle Gruca (2012 : 136) précisent dans ce sens que :

Une consigne doit toujours être adaptée aux capacités cognitives de l'apprenant au moment de l'exercice. Si la consigne peut apparaître comme un acte d'enseignement, elle est aussi un moment privilégié d'apprentissage.

Nous pouvons conclure à partir de ces réflexions, que le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne contient des consignes à caractère confus et ambigu à la fois. C'est ce que nous avons constaté à travers les exemples cités ci-dessus. A notre avis, ces mauvaises consignes peuvent constituer un véritable obstacle aux apprenants dans leurs apprentissages, et peuvent ne pas leur permettre d'installer les ressources nécessaires pour construire les compétences visées et atteindre les objectifs attendus par le programme.

Ce constat a été confirmé notamment par les enseignants enquêtés qui étaient dans leur majorité contestataires de la façon dont les consignes sont formulées.

2. Le contenu du manuel scolaire et l'évaluation des acquis : quel lien avec la pédagogie de projet?

Dans cette partie, nous allons porter notre analyse, premièrement, sur la référence à l'évaluation dans le manuel et son rapport avec le contenu. Deuxièmement, nous allons parler de l'état de l'évaluation dans le manuel, et sa mise en relation avec la pédagogie de projet, en essayant de voir que les projets proposés dans le manuel ne sont pas soumis aux différentes évaluations relatives à pédagogie de projet (évaluation des apprentissages, évaluation du processus du travail, et l'évaluation de la production finale). A la fin, nous allons voir que les activités proposées dans le manuel ne présentent pas pour

les apprenants des situations-problèmes qui peuvent être évaluées de façon pertinente selon l'approche par les compétences, pour vérifier si les apprenants ont pu installer les compétences visées, et s'ils ont atteint l'objectif attendu par le programme ou non.

2.1. L'évaluation des acquis dans le manuel : quel lien avec la pédagogie de projet ?

La pédagogie de projet est efficace si le projet permet d'atteindre les objectifs fixés au préalable par le programme. Vérifier si ces objectifs sont atteints ou non par les apprenants, relève du processus de l'évaluation des compétences¹ qui prend une autre dimension dans la pédagogie de projet.

Dans le manuel scolaire de la 4^{ème} AM, l'évaluation apparaît à la page (9) dans la rubrique «Passerelle» sous le titre «Je vérifie mes acquis», cette rubrique propose des activités ayant pour objectif la différenciation du texte argumentatif des autres types de textes. C'est une évaluation qui a pour objectif de faire rappeler aux apprenants les types des textes enseignés dans les années précédentes. Cette évaluation ne se rapporte à aucun projet, et n'a aucune relation avec l'évaluation diagnostic qui a pour but, de vérifier les différents savoirs des apprenants par rapport au projet qu'ils vont réaliser.

Nous retrouvons également une évaluation formative à travers les activités proposées dans chaque séquence d'apprentissage de chaque projet. Cette évaluation est présentée sous forme d'exercices d'application sur la compréhension et la production du texte argumentatif, et sur certains points de langue enseignés lors de chaque séquence. Nous avons remarqué que cette évaluation n'a rien avoir avec l'évaluation formative des projets qui a un

¹ Dans la pédagogie de projet, l'évaluation peut porter sur le travail d'équipe, sur les obstacles rencontrés, sur la durée du projet, sur l'autonomie de l'apprenant, sur la démarche de projet et sur le produit final.

caractère immédiat et fréquent, et qui s'efforce à faire un diagnostic précis des difficultés de l'apprenant sur la pertinence des actions et moyens, et sur l'efficacité du travail en groupe, afin de permettre aux apprenants de s'y retrouver en comprenant leurs erreurs et en devenant capable de les dépasser. Philippe Perrenoud (2000 : 2), mentionne dans le même ordre d'idées que :

Dans un tel dispositif pédagogique, l'auto et la co-évaluation prennent toute leur place. En évaluant la façon dont ils mettent en œuvre les compétences voulues, ils vont peu à peu chercher à les améliorer. Il est important pour cela que ces compétences soient clairement identifiées par les élèves et que les critères d'évaluation soient connus.

De plus, à la fin de chaque projet, il y a une évaluation-bilan sous le titre «Je me prépare au brevet». Nous allons illustrer ce propos à travers un exemple pour démontrer que cette évaluation n'a rien avoir avec le projet à réaliser.

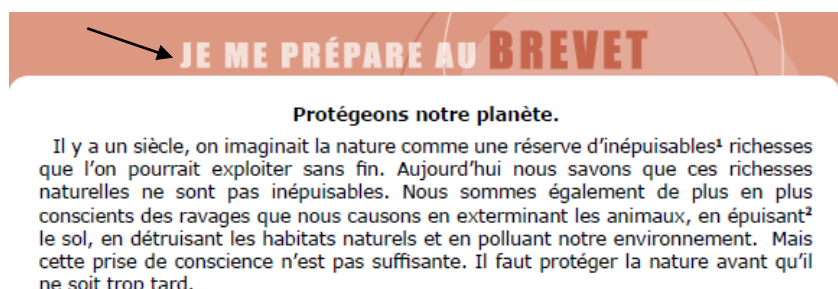


Illustration 1 (page 83)

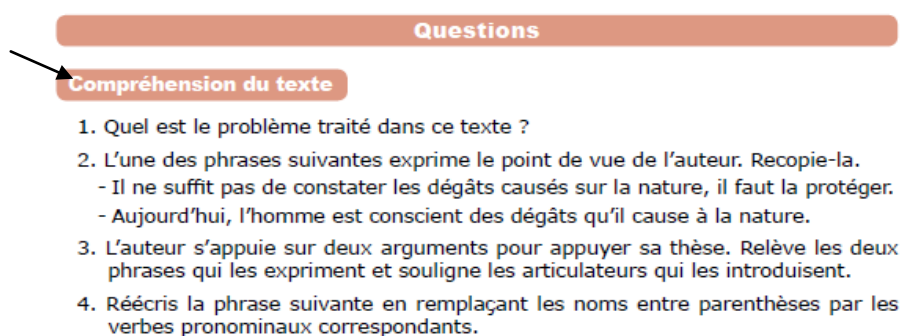


Illustration 2 (page 83)

Nous avons remarqué toutefois que cette évaluation qui se trouve à la fin du projet 1 (page 83) porte sur les apprentissages étudiés précédemment, elle contient un texte intitulé «protégeons notre planète» (illustration 1) et des questions relatives au texte présenté (illustration 2), mais qui n'a absolument rien à voir avec la réalisation finale des projets, qui devrait fournir un bilan des acquisitions des apprenants, et voir dans quelle mesure les objectifs fixés sur les projets à réaliser ont été atteints.

D'autre part, nous avons constaté dans la rubrique «Atelier d'écriture» de chaque séquence, la présence d'une grille d'auto-évaluation et de co-évaluation. Nous allons donner un exemple illustré pour voir que la grille d'évaluation présente n'a rien avoir avec le projet.



J'écris

Consigne d'écriture :

Dans le texte argumentatif suivant, écrit par un vacancier, il manque le développement. En tenant compte de l'introduction et de la conclusion, rédige ce développement. Tu choisiras trois arguments convaincants pour justifier le point de vue de ce vacancier.

Texte à compléter :

L'été dernier, j'ai passé mes vacances au bord de la mer. A mon grand regret, j'ai constaté que beaucoup de vacanciers jettent leurs ordures sur le sable et même dans la mer ! Cela est révoltant pour plusieurs raisons.

.....

Illustration 3 (page 59)

Je m'évalue et je me fais évaluer pour améliorer ma production

Critères de réussite	moi	mon camarade	mon professeur
J'ai trouvé trois arguments convaincants.			
J'ai classé les arguments du moins important au plus important.			
J'ai employé des connecteurs logiques pour enchaîner ces arguments.			
J'ai utilisé le vocabulaire de la mer et de la pollution.			
J'ai employé des phrases de type déclaratif			

Illustration 4 (page 60)

Les illustrations présentées ci-dessus correspondent à la consigne d'écriture de la page (59) (illustration 3), et la grille d'évaluation de la page

(60) (illustration 4). Nous avons remarqué, d'une part, que cette grille correspond à de la production écrite demandée dans la consigne d'écriture (illustration 1), et d'autre part, cette évaluation s'adresse individuellement à l'apprenant et non au groupe. Les critères qu'on retrouve dans cette grille se rapportent plutôt à la pertinence de la production écrite, à l'utilisation correcte des outils linguistiques et la cohérence interne, mais sans qu'ils soient en rapport avec l'évaluation du projet à réaliser. Les mêmes remarques peuvent être faites pour les autres consignes tout au long du manuel scolaire.

Dans la pédagogie de projet, l'évaluation peut être adressée au groupe (le travail d'équipe, les obstacles rencontrés, le produit final). Elle peut être adressée à chacun des membres (L'autonomie de l'apprenant, la tâche individuelle qu'il a accomplie). Elle peut prendre la forme d'une auto-évaluation (l'apprenant s'évalue lui-même puisqu'il est au cœur du projet) et nécessairement une coévaluation de la part de l'enseignant puisqu'il a suivi le projet. Il faut que cette évaluation soit d'abord en relation avec les différentes étapes de la réalisation du projet, et il faut qu'elle soit pensée et structurée en amont avec des grilles d'évaluation accessibles aux apprenants. Dans ce sens, Catherine Reverdy (2013 : 15), souligne que :

Plusieurs chercheurs dont le Buck Institute for Education (2012) préconisent de réaliser un «compte rendu de la progression du travail», individuel et par équipe (sous forme de journal de bord ou de portfolio, appelé aussi « dossier d'apprentissage »), renseigné par les élèves eux-mêmes ; ou des grilles d'évaluation à remplir par les enseignants mais explicitées et accessibles aux élèves pendant tout le projet.

Le moins que l'on puisse dire, est que cet ensemble d'évaluation que contient le manuel scolaire ne se réfère nullement aux projets pédagogiques, sachant qu'un projet devrait être évalué avant, pendant et après sa réalisation (évaluation des apprentissages, évaluation de la démarche ou du processus du travail et l'évaluation de la production finale).

Ce résultat obtenu a été confirmé par beaucoup d'enquêtés lors de notre questionnaire sur l'évaluation des projets, qui ont déclaré que les projets

proposés ne sont pas soumis à une évaluation. A travers ce qui a été dit précédemment, nous pouvons dire le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne ne contient pas dans ses contenus une évaluation qui permet de vérifier les différentes étapes de la réalisation des projets, et vérifier l'écart existant entre les objectifs initiaux, établis collectivement et les réalisations effectives. Cela nous pousse à dire que le manuel scolaire de la 4^{ème} AM ne respecte pas dans son ensemble la pédagogie de projet en tant que méthodologie suggérée par le programme officiel.

2.2. Les activités proposées et l'évaluation des compétences : quel lien avec l'approche par les compétences ?

Dans l'approche par les compétences, la notion de l'évaluation des acquis est très liée à la réalisation concrète de la tâche par l'apprenant. L'esprit de cette approche est de soumettre à l'apprenant de manière régulière des situations complexes, dans lesquelles il a l'occasion de mobiliser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qu'il a appris pour construire sa compétence. Cependant, les épreuves de l'évaluation doivent elles-mêmes être constituées de situations complexes. Julie Lyne Leroux (2010 : 87), précise dans ce sens que :

La compétence se développe au travers de l'action, plus particulièrement par les tâches proposées. Par ces actions et ces enchaînements d'actions, la compétence est inférée à travers les tâches proposées. Par conséquent, le choix des tâches est central dans l'évaluation des compétences, car leur réalisation donne accès à la mobilisation efficace des ressources par l'élève.

A ce moment-là, est ce que le manuel de la 4^{ème} AM contient parmi les activités proposées, des situations problèmes qui renvoient l'apprenant à accomplir des tâches permettant à la fin, une évaluation des compétences ?

Malheureusement, les concepteurs n'ont pas prévu dans les contenus du manuel scolaire des situations complexes¹ pour pouvoir pratiquer l'évaluation des compétences et tirer des conclusions sur son degré de maîtrise de la compétence. Nous avons démontré dans la première partie de ce chapitre, que les activités proposées dans le manuel scolaire ne présentent pas pour l'apprenant, des situations complexes, naturelles et pertinentes. La plupart des activités sont essentiellement des savoirs liés à la production des textes argumentatifs. Il est attendu de l'apprenant, de savoir reproduire ou d'appliquer ce qu'il a appris à l'école lorsqu'il est confronté réellement, dans sa vie en société, à des situations pareilles, et de pouvoir résoudre un problème en exploitant ses compétences argumentatives qu'il a déjà apprises.

Dans le manuel scolaire, nous retrouvons effectivement des activités relatives au développement des compétences argumentatives, mais ces activités traditionnelles se limitent surtout à des productions écrites des textes argumentatifs. A la page (34) du manuel, nous retrouvons une consigne d'écriture qui demande à l'apprenant de rédiger l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif. Dans cette consigne, on demande aussi à l'apprenant d'encadrer les mots qui renvoient à la tâche, alors qu'en réalité, la consigne ne contient pas un discours qui renvoie à la réalisation d'une tâche. Cette consigne est suivie d'une grille d'auto-évaluation et de coévaluation. Nous pouvons dire que cette activité de production est peu rattachée à des tâches fonctionnelles, proches de la vie quotidienne. Les savoirs appris par l'apprenant après la réalisation de cette activité ne sont vraisemblablement acquis qu'au niveau de la mémoire à court terme, ce qui nous laisse à dire que l'évaluation de cette production écrite se limite à une évaluation d'un ensemble de savoirs (annoncer

¹ Le terme situation complexe, permet de désigner à la fois les questions, les problèmes et les tâches. Il importe que la situation d'évaluation soit nouvelle et significative pour l'élève, lui donnant une large part de créativité et véhiculant des valeurs positives (citoyenneté, respect de l'environnement...etc.).

le thème, formuler la thèse, utiliser un connecteur, employer le présent de l'indicatif, employer des phrases de types déclaratif etc.) sans pour autant vérifier si l'apprenant est vraiment compétent pour produire un texte argumentatif ou non.

Nous avons constaté la même chose pour les consignes d'écriture dans les pages suivantes : (59, 81, 106).

Pour la compréhension de l'écrit, ce que nous avons constaté et validé avec l'enquête de terrain, est que les textes proposés dans le manuel scolaire sont difficiles à comprendre pour un apprenant de la 4^{ème} année moyenne, surtout pour certaines zones. Nous pouvons citer plusieurs exemples.

Dans les pages (09, 10, 11, 12), nous retrouvons des textes sur la poterie en Algérie. Ces textes contiennent, non seulement, des mots difficiles, que même un adulte ne peut les comprendre, mais en plus, ces mots ne sont pas explicités en bas du texte. Nous pouvons citer quelques mots de ces textes : «paumes, purifiées, la glaise, craquelés, brindilles, bouse, les mottes, chamotte, germé, embuches etc.), un autre exemple, à la page (67), où nous avons rencontré d'autres mots difficiles (texte : Et si les oiseaux venaient à disparaître ?) Tels que : «pollinisation, dispersion, dévastatrices, prolifération, charognards, peste», à la page (91), nous avons ciblé les mots suivants : «notables, fureur, robuste, déployait», à la page (93), nous avons relevé les mots suivants : «hardi, breuvage, châtié, témérité, sire, cruelle», à la page (115), les mots suivants «pitre, saltimbanque, fanfare, éblouir».

Comment un apprenant de la 4^{ème} année moyenne pourrait accéder à la compréhension d'un texte s'il n'avait pas compris au préalable ces mots difficiles ? Et comment pourrait-il répondre aux différentes questions s'il n'avait pas compris le message attendu par l'auteur ? Ce sont ce genre de questions qui nous ont menées à conclure que les textes proposés dans le manuel, par leur difficulté de compréhension, constituent un obstacle de compréhension pour l'apprenant afin de développer sa compétence de

compréhension de l'écrit, ce qui influe négativement sur les apprentissages et ne permet pas une bonne progression, et en conséquence une évaluation pertinente de cette compétence.

Dans la compréhension de l'oral, nous avons constaté que le manuel scolaire ne contient pas le support audio et /ou vidéo. L'absence de ce support ne va pas permettre aux apprenants de développer les compétences relatives à la compréhension orale, surtout que, cette activité demande aux apprenants d'être très attentifs à l'écoute, à l'intonation, à l'observation et à la concentration aussi. Nous imaginons bien que l'enseignant peut utiliser d'autres supports pour ce type d'activités, mais nous nous demandons comment il pourra travailler cette compétence sans avoir ce support ? A part le manque du support audio/vidéo, nous pensons que les activités de compréhension orale sont plus ou moins pertinentes et peuvent construire pour l'apprenant un socle de compétences permettant de la développer. Nous pouvons prendre comme exemple les activités de compréhension orale dans les pages (15, 89, 111, 112, 141, 167). Nous pensons que ces activités sont plus ou moins variées, elles permettent d'évaluer les différentes habiletés comme l'hypothèse, l'analyse et la synthèse.

En production de l'oral, nous retrouvons des activités qui n'ont de sens que dans le cadre scolaire dans lequel elles ont été apprises. A la page (17), l'activité demande à l'apprenant de construire à l'oral un texte argumentatif à partir d'un canevas et le contenu de l'affiche. La réponse à cette question existe-elle en dehors du champ scolaire ?

Nous pouvons dire, d'une part, que cette question est trop décontextualisée pour être vraiment utile, et d'une autre part, nous avons l'impression que l'apprenant est guidé et délimité avec un contexte qui contient une introduction, un début de développement et une phrase en conclusion. A notre avis, cette activité n'est pas une situation complexe qui nécessite de la part de l'apprenant d'exercer des activités cognitives qui permettent de

mobiliser l'ensemble des savoirs appris déjà, et de les appliquer avec des savoir-faire simples pour résoudre un problème. En conséquence, cette activité ne permet pas une évaluation pertinente de la compétence de production orale, puisque la nature de cette activité constitue pour nous une ressource au service de la compétence.

A la page (16), les concepteurs du manuel scolaire demandent aux apprenants en sous-groupe de recenser d'autres gestes écocitoyens à faire au quotidien, pour participer par l'action à la protection de l'environnement et les présenter aux autres camarades. Nous avons constaté que cette épreuve d'évaluation n'est pas pertinente par rapport à la compétence visée qui est de produire oralement une argumentation. Non seulement, la consigne ne donne aucune référence à l'apprenant pour produire une argumentation, mais en plus, elle ne constitue pas pour lui une situation de communication qui l'amène à l'accomplissement de plusieurs tâches lui permettant de produire oralement des actes de parole. Cette activité représente pour nous, un des types d'exercices oraux structuraux, qui ne peut être qu'un passage pour pouvoir produire des actes de parole.

A notre avis, et pour pouvoir avoir une évaluation pertinente dans une approche par les compétences, les auteurs du manuel pouvaient donner une situation d'évaluation qui correspond à la compétence visée, c'est-à-dire une situation de communication complexe qui permettra aux apprenants de produire le message oral attendu. Par exemple, l'apprenant est invité à participer à un débat à la radio sur la protection de l'environnement. Il devra présenter oralement durant 5 minutes sa position en tenant compte de son contexte de vie, ensuite, un débat aura lieu pendant lequel il devra interagir avec d'autres apprenants. Dans ce sens, Gerard François-Marie, (2006 : 99), précise que :

Pour toute évaluation, il importe que les situations proposées soient nouvelles, sauf bien sûr si l'objectif est d'évaluer la restitution de définitions, de propriétés, de dates... Dans une approche par les compétences, cet objectif de restitution ne sera jamais au cœur de l'évaluation, car la

compétence se situe à un niveau de résolution de problèmes et non pas de reproduction.

Nous pouvons conclure à partir de cette analyse que les activités de compréhension/production orale et écrite proposées dans le manuel scolaire, ne permettent pas assez souvent à l'apprenant de construire les compétences visées par le programme, ce qui rend l'évaluation de ces compétences presque impossible. Car dans une approche par les compétences, l'apprenant doit être soumis à des situations réelles et authentiques qui lui permettent de démontrer sa maîtrise de la compétence à partir des tâches contextualisées qui ont des similitudes importantes avec des situations réelles. Cependant, nous pouvons dire, que le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne ne remplit pas tout à fait cette fonction de l'évaluation des acquis.

3. Le bilan de l'étude

A la suite de notre analyse des contenus du manuel scolaire de français de la 4^{ème} année moyenne, nous avons obtenu des résultats qui ont confirmé ce que nous avons supposé comme hypothèses lors de notre questionnement sur les différents points qui ont fait le soubassement de notre problématique. On va présenter ces résultats selon les points que nous avons traités et analyser avec l'ordre suivant.

- *En ce qui concerne le contenu du manuel et la référence aux projets :* l'étude a montré que le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne ne présente pas aux apprenants les trois projets suivant une organisation rigoureuse et un plan bien clair. Les projets sont annoncés dans le manuel de façon indépendante par rapport aux rubriques et activités qui les composent. Autrement dit, ces rubriques et activités ne se réfèrent pas aux projets à réaliser, les projets semblent plutôt être des activités à part, et qui se déroulent en dehors du manuel et en marge des apprentissages.
- *En ce qui concerne les séquences des projets et les étapes du déroulement des projets :* l'étude que nous avons menée sur le manuel a montré que les séquences qui composent chaque projet proposé ne correspondent pas à des étapes de leur réalisation. Ces séquences ne constituent pas un schéma méthodologique se déployant en phases de réalisation de projet (conception et préparation, d'imagination et de documentation et de mise en pratique et réalisation) comme étant une tâche complexe subdivisée en phase de pré-tâche, une phase de la réalisation de la tâche et une phase de post-tâche. Les séquences qui composent chaque projet, ont plutôt, l'objectif d'installer chez l'apprenant les différentes compétences relatives à l'argumentation.
- *En ce qui concerne le discours des consignes et la centration sur l'apprenant :* l'étude que nous avons menée a montré que le discours

du manuel est dévié vers la centration sur l'apprenant. Les concepteurs s'adressent individuellement à l'apprenant plutôt qu'au groupe dans presque toutes les activités que contient le manuel. Cette pratique ne colle pas avec les principes de la pédagogie de projet, dont le travail est de nature collective.

- *En ce qui concerne les textes proposés et la thématique des projets* : dans cette partie d'analyse, l'étude a montré que la quasi-totalité des textes proposés dans le manuel, en particulier ceux du projet 2 n'ont aucune relation avec la thématique du projet et ne peuvent constituer une base de ressources utile à la réalisation du projet. Autrement dit le thème n'est pas le cadre fédérateur des deux séquences du projet 2.
- *En ce qui concerne l'aspect interculturel des thèmes des projets et types d'illustrations* : nous avons conclu à travers cette étude, que les concepteurs du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne n'ont pas pris en considération la représentation de la culture de l'autre dans ses contenus. L'analyse a montré que les textes proposés, les thèmes des trois projets ainsi que les illustrations ne présentent aucune référence à la culture de la langue cible (le français). D'une part, les thèmes qui existent dans le manuel traitent des sujets tels que la protection de l'environnement, la sensibilisation envers certains fléaux sociaux et le tourisme en Algérie. D'autre part, les illustrations qui se trouvent dans les pages du manuel ne se réfèrent nullement à la culture française. Cela ne permet pas à l'apprenant de cette langue de se faire une représentation sur la culture de l'autre et s'ouvrir sur d'autres cultures.
- *En ce qui concerne les activités proposées et les situations-problèmes ou tâches* : l'étude a montré que le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne ne présente pas aux apprenants dans ses séquences des tâches et des situations-problèmes qui mettent les apprenants devant des obstacles proches de la vie réelle pour que s'investissent les savoir-agir, pouvoir-agir et vouloir-agir des apprenants, et qui leur permettent de réaliser les projets proposés.

- *En ce qui concerne le langage des consignes didactiques* : l'étude a montré que les consignes qui s'adressent aux apprenants sont formulées assez souvent de manière complexe et ambiguë, constituant pour l'apprenant un problème dans leur compréhension, qui l'empêche d'accomplir l'activité qui lui ai demandée de façon correcte et pertinente, et du coup, entraver ses apprentissages notamment dans l'installation des compétences relatives à la compréhension et la production des textes argumentatifs.
- *En ce qui concerne l'évaluation des projets proposés dans le manuel* : à travers l'analyse que nous avons faite sur l'évaluation qui existe dans le manuel, nous avons conclu que les projets proposés ne font pas l'objet d'une évaluation des différentes étapes de réalisation des projets (évaluation des apprentissages, évaluation de la démarche et l'évaluation de la production finale), qui sert de guide pour le projet tout au long de sa réalisation pour éviter au maximum les dérives en cours de réalisation, et qui permet une appréciation de l'écart qui existe entre les objectifs initiaux établis collectivement et les réalisations effectives.
- *En ce qui concerne l'évaluation des compétences* : l'étude que nous avons menée a révélé que le manuel ne place pas l'apprenant dans un contexte caractérisé par l'authenticité des situations pour pouvoir évaluer ses compétences. C'est-à-dire que le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne ne remplit pas la fonction de l'évaluation des compétences, parce qu'il ne contient pas dans ses contenus des situations-problèmes qui sont le témoin de la compétence définie au préalable, et dans lesquelles l'apprenant à l'occasion de mobiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être pour accomplir une variété de tâches qui se rapprochent le plus possible des situations réelles qu'il risque de rencontrer dans la vie scolaire et extrascolaire, et qui permettront par la suite d'inférer la compétence, qui rendre possible une évaluation pertinente.

Conclusion

L'étude que nous avons menée sur le manuel scolaire de français de la 4^{ème} année moyenne, en cherchant sur la question de la cohérence de ses contenus à la méthodologie suivie et aux objectifs et attentes du programme officiel, nous a donné des éléments de réponse aux questions que nous nous sommes posées au début de ce travail. Les résultats obtenus nous autorisent à soutenir nos hypothèses, et l'interprétation de ces constatations pourrait servir de base pour des réflexions dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et notamment dans une didactique qui s'intéresse aux manuels scolaires. Pour nous forger une opinion pertinente et réaliste, nous avons essayé de comprendre et de trouver des réponses aux questions soulevées sur l'objet de cette recherche.

Nous avons vu que le manuel scolaire de français de la 4^{ème} année moyenne est conçu officiellement à la base de la pédagogie de projet et l'approche par compétences, mais la réalité des choses est tout autre. L'analyse du contenu a permis, en premier lieu, de dire que les projets sont annoncés dans le manuel de façon indépendante, ayant le statut d'activités qui se font séparément des séquences et rubriques qui composent chaque projet. Les projets sont donc présentés en marge des apprentissages, alors qu'ils devraient être le moteur des apprentissages. En ce qui concerne les étapes de la réalisation des projets, l'examen a montré que les séquences qui composent chaque projet dans le manuel scolaire ne correspondent pas à des étapes de réalisation du projet. Le manuel de la 4^{ème} année moyenne ne donne pas aux apprenants un schéma méthodologique qui fait que le projet soit réparti en séquences en rapport avec les étapes de réalisation du projet, dans la mesure où cette répartition reflète les différentes tâches à accomplir pour construire le projet. Il conviendrait cependant de restructurer les séquences pédagogiques du manuel en mettant l'accent sur l'enchaînement des activités qui ne doivent pas être seulement de simples activités de réinvestissement des apprentissages réalisés, mais des tâches qui concourent à la réalisation du projet, et qui, par

leur caractère complexe suscitent l'intérêt des apprenants dans la réalisation de leur projet et l'installation des différentes compétences.

Pour ce qui est de la question de la centration sur le groupe et sa pratique dans le manuel de la 4^{ème} année moyenne, l'étude a montré que le discours du manuel est adressé individuellement à l'apprenant. La majorité des consignes des activités du manuel ne s'articulent pas en un travail de groupe. Cette conclusion a permis de valider notre hypothèse sur la déviation du discours du manuel vers la centration sur l'apprenant plutôt que sur le groupe. Il s'avère indispensable dans la pratique d'une pédagogie de projet de développer chez les apprenants l'esprit du travail collectif, de coopération dans la prise de décisions dans les différents obstacles qui peuvent surgir dans le déroulement du projet. Il est donc nécessaire, à notre sens, de revoir les consignes des activités du manuel et de les reformuler de manière plus pertinente dans la mesure où elles sollicitent les apprenants pour travailler en groupe, afin d'accomplir les différentes tâches relatives à la réalisation du projet, et de s'impliquer comme étant des partenaires sociaux.

Il ressort également de l'analyse du contenu du manuel scolaire, que la plupart des textes proposés dans le projet 2 ne correspondent pas à sa thématique. Cela nous autorise à dire que ces textes ne peuvent en aucun cas constituer une ressource documentaire utile à la réalisation du projet. Nous pouvons même dire que cette incohérence des textes avec la thématique du projet met en péril le déroulement du projet et constitue un handicap au niveau des schèmes des apprenants. Cette incohérence influe négativement sur l'évaluation des acquis des apprenants et par conséquent amène vers l'échec du projet et des apprentissages. Il est donc primordial que les textes proposés, en tant que documents authentiques, soient en relation directe avec la thématique du projet qui constituent pour les apprenants une base de données utile parmi les autres outils qui servent à la réalisation du projet.

Pour ce qui est de l'interculturel, nous avons conclu à travers l'analyse faite dans ce sens, que le manuel de la 4^{ème} année moyenne, ne véhicule pas dans ses contenus la culture de la langue cible, notamment dans les textes proposés et les thèmes des trois projets. Parallèlement à ça, nous avons conclu que les illustrations présentes dans les différentes pages du manuel ne se réfèrent pas aussi à la culture française. D'une manière ou d'une autre, l'apprentissage d'une langue ne peut aboutir à sa fin que s'il est associé étroitement à la culture de la langue cible. Il est donc essentiel qu'un manuel de langue présente dans ses contenus des caractéristiques liées à l'aspect interculturel de la langue cible, pour que l'apprenant puisse se mettre à la peau de l'autre et s'ouvrir sur l'autre.

D'un autre côté, l'étude a montré que le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne ne propose pas assez souvent à l'apprenant, comme activités, des tâches complexes ou bien des situations-problèmes qui, d'un côté, concourent à la réalisation des projets, et d'un autre côté, qui lui permettent d'installer de manière pertinente, les différentes compétences visées par le programme, celles de pouvoir comprendre et produire oralement et par écrit des textes argumentatifs. L'examen des différentes activités que contient le manuel, nous a permis de dire également, qu'elles se limitent à de simples activités qui ne peuvent donner à l'élève le rôle qui lui revient dans ce nouveau paradigme de l'approche par les compétences, celui d'être un acteur qui agit suivant les situations problèmes qu'il rencontre dans la vie de tous les jours, et qui peut les résoudre avec les savoirs et les savoir-faire qu'il a déjà appris précédemment.

De plus, l'analyse du manuel au niveau de la formulation des consignes didactiques, a montré que beaucoup d'entre elles sont formulées de manière complexe et ambiguë, de sorte que l'apprenant se trouve en situation de blocage dans la compréhension de la consigne. La difficulté de comprendre une consigne par un élève rend la tâche à accomplir compliquée et ne permet pas assez souvent de déchiffrer les codes de la tâche pour atteindre l'objectif visé.

Ces résultats confirment encore une fois notre hypothèse sur la nature des activités proposées dans le manuel, et l'efficacité de celles-ci de pouvoir installer chez l'apprenant les différentes compétences relatives à la compréhension et la production des textes argumentatifs oralement et par écrit pour atteindre l'objectif visé par le programme officiel.

Notre analyse s'est penchée également sur la nature de l'évaluation des compétences et son lien avec la pédagogie de projet. Ceci nous a permis de dire que l'évaluation du projet, en tant que partie intégrante dans la pédagogie de projet, n'est pas présente dans le manuel. L'analyse a montré qu'il n'y a pas dans le manuel une évaluation progressive des différentes étapes de la réalisation des projets qui permet non seulement à l'apprenant de se situer par rapport à ses réalisations et voir ce qui bloque son travail, mais aussi à l'enseignant d'apprécier l'écart qui pourrait exister entre les objectifs initiaux et les réalisations effectives. De même, l'analyse nous autorise de dire aussi que le manuel de la 4^{ème} année moyenne ne propose pas des situations pertinentes qui permettent une évaluation fiable des apprentissages et des compétences. C'est-à-dire qu'il n'existe pas dans le manuel des situations-problèmes qui mettent l'apprenant devant un défi dans lequel il fait appel à son système cognitif et mobilise ses différents savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre le problème et inférer la compétence visé par le programme, et permettre par la suite, une évaluation correcte des apprentissages. Cette analyse sur l'évaluation valide notre hypothèse émise au début de ce travail sur la nature de l'évaluation que contient le manuel et son lien avec la pédagogie du projet.

Le manuel scolaire de français de la 4^{ème} année moyenne, ayant à la base de sa conception la pédagogie de projet et l'approche par compétences, devrait prioritairement développer les fonctions de développement des compétences pour favoriser l'intégration des connaissances dans des situations concrètes par la mise en œuvre d'un projet. C'est pourquoi offrir un tel manuel de qualité, devrait être une préoccupation permanente des organismes impliqués dans la

formation. A la base de notre analyse sur le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne, et compte tenu de nos objectifs de recherche fixés au préalable, nous proposons les suggestions suivantes qui pourraient aider les concepteurs à mieux adapter le contenu du manuel pour être en adéquation à la pédagogie de projet et l'approche par les compétence et aux besoins de l'apprenant :

- Dans la mesure du possible, restructurer le schéma méthodologique des projets et des séquences qui les composent, de façon à ce que le projet soit annoncé au début de la séquence et suit un enchainement séquentiel en relation avec les étapes de sa réalisation et sa thématique.
- Proposer des activités faisant appel au travail de groupe.
- Veiller à ce que les textes proposés en tant que documents authentiques soient en rapport avec la thématique du projet.
- Ne pas hésiter à introduire l'aspect interculturel, à présenter aux apprenants la culture de la langue française (langue cible) pour s'ouvrir sur les autres par le biais des différents documents authentiques et les illustrations.
- Restructurer le manuel dans la perspective d'un développement de compétences.
- Proposer aux apprenants dans l'esprit de l'approche par les compétences, une variété de tâches qui permettent à l'apprenant de se mettre en action son pouvoir d'agir et le développer dans des situations proches de la vie réelle.
- Veiller à ce que les activités proposées concourent à la réalisation du projet et en relation avec celui-ci.
- Ne pas hésiter à provoquer l'inattendu, à présenter des stimuli qui éveillent l'intérêt des apprenants.
- Faire en sorte que le discours des consignes proposées dans le manuel soit compris par l'apprenant afin de mener bien son travail.
- Mettre en œuvre une évaluation régulière aux différentes étapes de la réalisation du projet, et proposer des situations d'évaluation des acquis

Bibliographie

- Ali-Bencherif, M-Z. «Pertinence des documents authentiques dans les manuels scolaires de FLE. Résultats d'entretiens avec des enseignants et un groupe d'apprenants algériens». Article non publiée présentée au colloque national qui a eu lieu les 14-16 juin 2011 au CRASC sur le thème de : « l'éducation scolaire pour une (re) définition des valeurs axiologiques proposées à travers le manuel scolaire». Université de Tlemcen, pp, 1-8.
- Astolfi, J-P. (1993). «Placer les élèves en «situations-problèmes» ?» *PROBIO-REVUE*, vol. 16, N° 4. Disponible en ligne sur : <http://www.cslaval.qc.ca/tic/francais/grel/sitprobl.htm>.
- Blanchet, Philippe. (2006). «Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé». Dans *La Lettre de l'AIRDF*, N° 38, 2006-1, p. 31-36.
- Christian, Puren. (2013). «Technologies éducatives et perspective actionnelle : Quel avenir pour les manuels de langue ?» *Le français dans le monde*, Juillet.
- [Conseil de la coopération culturelle 01], Comité de l'éducation. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, conseil de l'Europe, Division des langues Vivantes, Didier, 2001. :
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Jean Pencreac'h. Paris.
- Cuq, J-P. (2007). «La problématique de l'évaluation en didactique des langues». Egypte.
- Cuq, J-P et Gruca Isabelle. (2012). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France : SEPEC.
- Dehon, Arnaud, Demeuse, Marc, Demierbe, Céline, Derobertmeasure, Antoine, Malaise, Stéphanie, Vallée, Audrey. (2010). «L'utilisation des manuels scolaires au service de l'enseignement par compétences». FNRS. Disponible en ligne sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00496943/document>.

- Denis, M. (2000). «Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue». Dans *Dialogue et cultures*, N° 44. Paris.
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, Paris.
- Galisson, R. (1994). «Formation à la recherche en didactologie des langues cultures». Dans *Etudes de linguistique appliquée*. N° 95, pp 128-135.
- Gérard François-Marie, Xavier, Roegiers. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Gérard François-Marie. (2006). «L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de réforme éducative en Algérie». UNESCO, ONPS. P. 85. Disponible en ligne sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf>
- Germain C. (1994). «La formation à la recherche en didactique des langues au Québec». Dans *Etudes de linguistique appliquée*. N° 95, pp. 12-15.
- Girardet, Jacky. (2011). «Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : Quelques propositions méthodologiques». Disponible en ligne sur : http://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf.
- Hamidou, Nabila. (2009). « Le manuel dans l'institution scolaire. Approche pédagogique». Résolang. N°4, Oran. Disponible en ligne sur : <https://sites.univ-lyon2.fr/resolang/download/RL04/RL04-Hamidou.pdf>.
- Hamidou, Nabila. (2014). «La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles». *Multilinguales*, N° 3. Oran. Disponible en ligne sur : <http://univ-bejaia.dz/documents/N3%20articles/8-article%20HAMIDOU%20N.125-137.pdf>
- Hougardy, A, Hubert, S et Petit, C. (2001). *Pédagogie du projet ?* Disponible en ligne sur : www.crifal.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.PDF
- Huber, Michel. (2005). «Apprendre en projet». Lyon : Chronique sociale.
- Lebrun, Marcel. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université.

- Leroux, Julie Lyn. (2010). «L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives». Canada : Cégep de Saint-Hyacinthe. Disponible en ligne sur : <https://cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-PAREA-2010.pdf>.
- Mahieddine, Azzeddine (à paraître). «Pédagogie de projet et manuels de français : Quelle cohérence ?», Dans revue de la faculté des lettres et des langues université de Tlemcen, pp, 1-6.
- Mahieddine, A. et Ali-bencherif, M-Z. Projet de recherche CNEPRU dirigé par M. Mahieddine. A. «*Le manuel scolaire de français après la réforme du système éducatif : Quel renouvellement méthodologique et quel(s) usage(s) ? Le cas des manuels de la 2^{ème} et 3^{ème} année du cycle moyen*». Code : U00202020130072.
- Mavromara-Lazaridou, Catherine. (2006). «La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec». [file:///C:/Users/client/Downloads/These_Mavromara_Lazaridou%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/client/Downloads/These_Mavromara_Lazaridou%20(3).pdf)
- Monique, Denyer. «La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues ». Disponible en ligne sur : <http://portail-du-fle.info/glossaire/deneyerperspectiveactionnelle.pdf>.
- Perrenoud, Philippe. (2000). «Construire des compétences dès l'école». ESF. Paris.
- Perrenoud, Philippe. (2000). «L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?» Dans AQPC *Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale*, Montréal, septembre. Disponible en ligne sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html.
- Piotrowski, Sebastian. (2010). «Les tâches en classe de langue étrangère». Synergies, Pologne. N° 7. Pp 107-118. Disponible en ligne sur : <http://gerflint.fr/Base/Pologne7/sebastien.pdf>.
- Reverdy, Catherine. (2013). «Des projets pour mieux apprendre ?» Dossier d'actualité Veille et Analyses, N° 82. Février. Disponible en ligne sur : https://www.google.fr/?gws_rd=ssl#q=catherine+reverdy+des+projets+pour+mieux+apprendre.

- Richer, Jean-Jacques. (2011). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Paris : C.E.I.
- Riquois, Estelle. (2010). «Evolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE : De la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle». FNRS. Disponible en ligne sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066557/document>.
- Roegiers, Xavier. (2005). «L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration, est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation », Alger : UNESCO-ONPS, pp. 107-124 / *ROEGIERS, X. / 2005*
- Rogiers, Xavier. (2005). «L'APC dans le système éducatif algérien». Disponible en ligne sur : http://www.bief.be/docs/publications/apc_algerie_070301.pdf.
- Roegiers, Xavier. (2006). *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. Alger/Rabat : ONPS.
- Scallon, Gérard. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Canada : De Boeck Université.
- Seguin, Roger. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique*. Division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes, Unesco.

Documents officiels

- Ayad Hamraoui Melkhir, Hadji Aoudia.S, Mouhoub Bentaha.O. (2013). *Livre de français de la 4^{ème} année moyenne*. ONPS.
- Ayad Hamraoui Melkhir. (2013). *Guide du manuel de français de la 4^{ème} année moyenne*. ONPS.
- Ministère de l'éducation nationale. (2006). *Référentiel général des programmes*. ONPS.
- Ministère de l'éducation nationale. (2013). *Programme de la 4^{ème} année moyenne*. ONPS.

Annexes

ANNEXE 1

Tableau 1 : Grille descriptive du manuel

<i>Informations bibliographiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Titre - Auteurs - Editeur - Date de l'édition, maison d'édition.
<i>Présentation matérielle</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Couverture - Format - Volume/poids - Papier (aspect, grammage, qualité) - Façonnage - Rapport qualité/prix - Illustrations (type, qualité, couleur) - Lisibilité (police, taille des caractères, mise en page, lisibilité des textes) - Aspects typographiques - Supports audio/vidéo
<i>Structure du contenu</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Architecture (nombre de pages, plan d'ensemble) - Public ciblé (mentionné/ non mentionné, niveau de connaissances en français, durée et rythme d'apprentissage). - Présentation des objectifs et compétences (pragmatiques, socioculturels, linguistiques, textuelles. Domaines, thèmes et matrices de textes, registre de langue). - Présentation du contenu (projets, séquences, rubriques, activités, consignes didactiques, outils d'évaluation).

ANNEXE 2

Tableau 2 : Grille d'analyse du contenu du manuel

<i>Aspects liés au contenu du manuel</i>	<i>Critères de référence</i>
<i>Adéquation du manuel à la pédagogie de projet</i>	1- Est-ce que la conception du manuel de français de la 4 ^{ème} A.M prend en considération la méthodologie en vigueur (à savoir la pédagogie de projet) ? Y a-t-il dans le manuel des références à des projets ? 2- Y a-t-il dans le manuel une organisation en fonction des étapes de la réalisation du projet ? Y a-t-il des consignes qui orientent vers des tâches qui concourent à la réalisation du projet ? 3- Y a-t-il dans le manuel une centration sur le groupe ou bien sur un élève ? Y a-t-il des consignes qui orientent vers des activités de groupes ? Y a-t-il dans le manuel incite-t-il à faire des recherches personnelles, à aller vers d'autres ressources ? 4- Les textes proposés s'inscrivent-ils dans la thématique du projet ? 5- Y a-t-il un lien entre la photo de couverture et la langue à enseigner ? Les thèmes des projets et textes proposés ont-ils un aspect interculturel ? Les illustrations proposées sont-elles en rapport avec la représentation de l'étranger ?
<i>Adéquation du manuel à l'approche par les compétences</i>	1- Y a-t-il dans le manuel des situations-problèmes qui permettent d'installer chez l'élève les compétences visées par le programme ? Sont-elles proches de la vie réelle de l'élève ? 2- Les consignes proposées sont-elles bien formulées ? Permettent-elles à l'élève de réaliser les différentes tâches qui lui sont demandées ?

<i>Le contenu du manuel et l'évaluation</i>	1- Le manuel comporte-il une partie de l'évaluation qui permet de vérifier les différentes étapes de la réalisation des projets ? 2- Y a-t-il dans le manuel une partie d'évaluation/ d'auto-évaluation qui permet de vérifier les compétences visées par le programme ?
--	---

ANNEXE 3

- *Questionnaire de recherche «Projet de recherche «Magistère»»*

«Le manuel scolaire de français après la réforme du système éducatif : quelle conformité du contenu aux méthodologies en vigueur et au programme officiel ? Le cas du manuel de français de la 4^{ème} année moyenne».

Ce questionnaire est destiné à une recherche sur la conformité du contenu du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne au programme officiel (nouvelles méthodologies suggérées par le programme officiel). Le recueil d'information se fera dans le strict respect de l'anonymat des personnes interrogées. Nous vous remercions par avance pour votre contribution.

1. Profil : Enseignant/

Inspecteur :

Etablissement :

Diplômes et titre : universitaire professionnel (précisez)

.....

Ancienneté dans l'enseignement :

Moins de 5 ans

5 à 10 ans

10 à 20 ans

20 ans et plus

2. Questions relatives au contenu du manuel de la 4^{ème} année moyenne.
 - 2.1. Est –ce que la conception du manuel de français de la 4^{ème} année moyenne prend en considération la méthodologie en vigueur (à savoir la pédagogie de projet) ?
 - 2.2. Y a-t-il dans le manuel des références à des projets à réaliser ? Y a-t-il une organisation en fonction des étapes de la réalisation du projet (conception, planification, réalisation...) ? Y a-t-il des consignes qui orientent vers des tâches qui concourent à la réalisation du projet?
 - 2.3. Y a-t-il dans le discours du manuel une centration sur le groupe (plutôt que sur un élève) ? Y a-t- ils des consignes qui s’adressent au groupe ?
 - 2.4. Les textes proposés s’inscrivent-ils dans la thématique du projet ? Pourriez-vous citer quelques exemples ?
 - 2.5. Les thèmes des projets et textes proposés ont-ils un aspect interculturel ? Y a-t-il un lien entre les photos de couverture et la langue à enseigner ? Les illustrations proposées sont-elles en rapport avec la représentation de l’étranger ?
 - 2.6. Y a-t-il dans le manuel des tâches et des situations-problèmes qui permettent d’installer chez l’élève les compétences relatives à la compréhension et à la production des textes argumentatifs ? Sont-elles proches de la vie réelle de l’apprenant ?
 - 2.7. Les consignes proposées sont-elles bien formulées ? permettent-elles à l’élève de réaliser les différentes tâches qui lui sont demandées ?

- 2.8. Y a-t-il dans le manuel une évaluation qui permet de vérifier les différentes étapes de la réalisation du projet (évaluation des apprentissages, évaluation du processus du travail, évaluation finale) ? S'adresse-t-elle à un élève ou bien à un groupe d'élève ?
- 2.9. Le manuel comporte-t-il une partie d'évaluation/auto-évaluation qui permet de vérifier les compétences visées par le programme ?

ANNEXE 4

• Réponses des enquêtés sur le questionnaire de recherche

1- Réponses à la question N° : 01

«oui, sauf que le savoir-être reste une option aléatoire», «oui, sauf que les textes choisis comme modèle ne sont pas à la portée de tous les élèves vu leur niveau», «oui, elle respecte la méthodologie en vigueur», «bien sur, la méthodologie joue un rôle majeur pour faire une relation adéquate entre le contenu du manuel et les prés requis des apprenants», «a mon avis, oui la conception du manuel est prise en considération au méthodologie, et ça se manifeste et on peut le remarquer le moment de la réalisation du projet», «la conception du manuel ne prend pas en considération la méthodologie en vigueur et ne répond pas à la pédagogie de projet», «la conception du manuel de français de la 4^{ème} année moyenne ne prend pas malheureusement en considération la méthodologie concernant la pédagogie de projet car l'élaboration de ce manuel est assez compliquée par rapport au niveau des élèves, et le contenu de ce manuel n'est pas conforme avec leur niveau», «malheureusement, ce manuel ne respecte pas la pédagogie du projet», «les projets annoncé ne sont que figuratifs dans le manuel», «le manuel en question est loin d'adopter la pédagogie de projet dans ces contenus», «le manuel de la 4^{ème} A.M ne respecte pas les concepts de la pédagogie de projet, parce que les projets que contient le manuel sont indépendants des activités proposées», «le manuel contient des projets qui ne peuvent être concrétisés vu le manque d'enchaînement des tâches relatives aux projets», «ce manuel ne répond pas à la méthodologie en vigueur, et personnellement je crois qu'on est loin de cette pédagogie de projet».

2- Réponses à la question N° : 02

« Non, malheureusement il n'y a pas dans le manuel une organisation en fonction des étapes de la réalisation du projet. Il y a des consignes qui orientent vers des tâches intermédiaires. Oui il y a des références aux projets », « les projets qui se trouvent dans le manuel ne sont pas répartis en étapes, car un projet pédagogique doit suivre des étapes pour sa réalisation. Pour les consignes, personnellement, je ne vois pas de consignes qui orientent vers des tâches pour la réalisation du projet. La référence aux projets apparaît par exemple dans les pages : 7, 37, 87, 108, 139, 162 », « oui effectivement, mais l'orientation est dirigée vers la compréhension de l'écrit et la production écrite. Pour la référence aux projets, je vois qu'ils sont indiqués seulement dans les stations projets », « dans le manuel, il n'y a pas les étapes relatives à la réalisation du projet ; conception, planification, finalisation... », « Non, les projets dans le manuel ne sont pas organisés en fonction des étapes de sa réalisation. Oui il y a des références à des projets à réaliser », « à mon avis, un projet pédagogique doit respecter un certain ordre pour le commencer et le finaliser, chose qui n'est pas respectée dans le manuel de la 4^{ème} A.M. en ce qui concerne la référence aux projets, on dirait que les projets proposés font une activité à part dans le manuel », « la thématique du deuxième projet, le dialogue argumenté dans la fable, je prends la fable : « le loup et l'agneau », comment j'intègre l'aspect argumentatif dans le dialogue ? »

3- Réponses à la question N° : 03

« Dans presque tout le manuel, le discours est adressé à un seul élève. Il n'y a pas une centration sur le groupe comme il se doit dans la pédagogie de projet, même les consignes sont adressées en général à un seul élève », « non, personnellement, je ne vois pas de centration sur le groupe, c'est à l'élève qu'on s'adresse directement, alors que dans la préparation du projet, on demande aux élèves de se répartir en groupe », « le travail est beaucoup plus accentué sur le travail de l'élève. Ce n'est pas toujours explicite, la

responsabilité incombe à l'enseignant de former les groupes selon les activités qu'il juge opportunes», «oui , je pense que c'est utile car ça amène les apprenants à s'entraider», «oui c'est bien parce que les élèves échangent les infos et les idées», «le discours du manuel au niveau des consignes et activités est orienté généralement sur l'élève plutôt que sur le groupe en utilisant dans la plupart des cas la première et la deuxième personne du singulier «je» et «tu »», «dans le manuel, on retrouve seulement quelques questions adressées au groupe comme par exemple dans les page (16, 89, 111)», «je pense que le discours du manuel est centré sur l'élève et non pas sur le groupe», «je ne vois aucune centration sur le groupe dans le manuel de la 4^{ème} A.M, la majorité des activités s'adressent à l'élève».

4- Réponses à la question N° : 04

«Oui, la plupart des textes proposés sont en rapport avec la thématiques des projets, sauf quelques-uns comme par exemple dans le projet 1 on retrouve des textes sur la poterie alors que la thématique du projet est orientée vers la protection de l'environnement», «non, dans le deuxième projet, il y des textes qui n'ont aucun lien avec la thématique du projet, comme les textes : pourquoi faire des études, et le loup et l'agneau, quand je serai grand », «oui les textes sont en rapport avec la thématique des projets, sauf quelques uns», «non , pour le projet 2, il y a des textes qui ne correspondent pas à la thématique du projet».

5- Réponses à la question N° : 05

«La page de couverture n'a aucun lien avec la langue à enseigner. Les textes et les illustrations font plutôt référence à la protection de l'environnement que la référence à l'étranger», «malheureusement, la plupart des textes proposés ne donnent pas un regard sur la culture de la France, même les illustrations ne font aucune référence à la France», «personnellement, je vois que toutes les illustrations n'ont pas un aspect interculturel y compris les photos de la page de couverture, ça représentent

surtout l'environnement», «les textes proposés parlent surtout de la protection de l'environnement. Les illustrations ont lien avec la protection de l'environnement, et même le projet 3 qui a pour but l'incitation à la découverte contient des textes et des illustrations qui ne représentent pas la culture de la langue française», «pour les photos de couverture, elle correspondent à l'environnement. Les textes et illustrations sont relatifs à la protection de l'environnement d'une manière générale».

6- Réponses à la question N° : 06

« oui, exemple la BD amène les élèves à se concourir pour réaliser une pièce de théâtre», «oui, exemple : photographier la pollution ou l'environnement», «oui, exemple : les fléaux sociaux», «oui, il y en a l'écrit comme à l'oral, mais il faut que l'enseignant choisisse celles qui conviennent le plus suivant le niveau des apprenants», «oui, exemple les activités de la page 32 ainsi que la page 34 contribuent à la conception d'un texte argumentatif », «oui, page 29 j'écris intègre en direct l'élève à la présentation de son environnement ainsi que la page 59 ou l'élève est confronté à une situation type : la pollution des plages», «oui, les activités de grammaire, conjugaison, vocabulaire...ce qu'on appelle les points de langue convergent à l'utilisation des savoirs dans les productions de l'élève, par exemple : les connecteurs donnent aux élèves la compétence de faire l'enchaînement des idées», «oui, on peut trouver dans le manuel des activités qui concourent à la réalisation du projet», «oui, il y a des situations problèmes qui permettent d'installer chez l'élève les compétences relatives à la compréhension et à la production des textes argumentatifs», «oui, il existe dans le manuel des situations d'intégration proches à des situations de la vie réelles», «oui, dans le manuel on trouve une typologie d'activités qui couvre tous les domaines du savoir, exemple : prendre conscience de la nécessité de préserver l'environnement», «a l'exception du savoir-être, les autres savoirs sont présents», «les activités proposées dans le manuel ne se réfèrent pas aux projets», «non, le manuel ne contient pas des activités qui amènent l'élève à

réaliser des tâches en dehors de la classe», «dans le manuel, il y a plutôt des exercices d'applications relatives à la compréhension et la production des textes argumentatifs», «dans le manuel, on ne retrouve pas des situations d'intégration qui mettent l'élève dans des situations réelles qu'il pourra rencontrer dans sa vie en société», «non, puisque l'enseignant est basé sur l'approche transmissive, et l'élève intervient partiellement», «loin de ça, mais je souhaite une pédagogie par erreurs, ça sera mieux».

7- Réponses à la question N° : 07

« La plupart des consignes se caractérisent par leur complexité ; l'élève, livré à lui même, ne peut pas des fois exécuter correctement ce qu'on attend de lui. Plus ou moins, elles sont bien formulées, mais ce qui les rend difficiles est justement le manque des verbes d'action qui expliquent aux élèves ce qu'on attend d'eux», «effectivement la formulation est bien étudiée. Malheureusement, elle est souvent reformulée différemment ; ce qui déstabilise les apprenants», «les consignes didactiques que contient le manuel sont formulées d'une façon ambiguës, donc l'élève ne pourra pas les comprendre et réaliser la tâche demandée», «les consignes sont en général mal formulées», «les consignes qui se trouvent dans le manuel ne permettent pas aux apprenants de réaliser les tâches qui leur sont demandées», «je ne trouve pas que le manuel est aussi bon dans ce sens», «non, puisque le manuel en lui même doit être vérifié afin de développer certaines compétences, donc les consignes aussi» , «elles sont bien formulées, mais elles exigent des pré requis des apprenants pour qu'ils puissent s'intégrer dans des situations proposées. Autrement dit, les élèves n'ont pas le langage suffisant pour comprendre ces consignes», «les consignes didactiques sont bien formulées, le plus souvent elles utilisent les verbes d'action, mais un grand travail attend le professeur : c'est approprier les apprenants à ce genre de consigne».

8- Réponses à la question N° : 08

« non , il n y a pas dans le manuel une évaluation qui permet de vérifier les différentes étapes de la réalisation du projet notamment le processus de travail et l'évaluation finale du projet», «malheureusement, il n'y a pas d'évaluation proposée par le manuel pour vérifier la progression ou la finalisation des projets», «non, seulement l'évaluation qui vient à la fin du projet (type brevet)», «oui, mais non applicable, (pas efficace), elle s'adresse à l'élève», oui, il y a plusieurs genre d'évaluation, on trouve des exercices à la fin de chaque leçon (points de langue), mais il y a un manque concernant l'évaluation-bilan à la fin de chaque séquence, il n'y a qu'une seule évaluation finale à la fin de chaque projet», «oui , c'est l'état d'avancement du projet à chaque fin de séquence», «oui, elle est sommaire et souvent implicite», «elles s'adressent essentiellement à l'élève», «oui, le manuel comporte une partie d'évaluation , d'auto-évaluation , elle s'adresse à un élève», «oui, elle s'adresse à l'élève», «oui ça existe», «à la fin de chaque projet, on trouve une évaluation finale pour vérifier les compétences de l'apprenant», «oui le manuel comporte une partie d'évaluation et d'auto-évaluation, mais elle ne permet pas de vérifier les compétences de l'apprenant. Cette évaluation s'adresse à un seul élève», «sauf l'évaluation finale», «parfois à l'élève, parfois au groupe», «le manuel ne peut pas respecter toutes les normes de l'évaluation, c'est le rôle du professeur de mettre ses élèves sur les rails, un manuel n'est qu'un appui secondaire qui peut être négligé et oublié de la part d'un bon animateur», «oui, le manuel comporte une auto-évaluation qui vérifie les compétences de l'apprenant et elle s'adresse à un groupe d'élèves».

Annexe 5




A l'occasion de la Journée internationale de l'environnement, tu vas réaliser avec tes camarades, un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : « Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement ».

Séquence 1 Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement

Séquence 2 Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral.

Séquence 3 Argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux.

Illustration (page 7)



Mon projet : Avec mon groupe de camarades, je vais réaliser un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : « Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement ». Ce recueil fera l'objet d'un concours à l'occasion de la Journée internationale de l'environnement.

STATIONS PROJET

Station 1

Documentation

- Constituer un groupe de travail et nommer un chef de groupe.
- Se mettre d'accord sur les éléments de notre environnement que nous devons protéger : eau, plantes, animaux...
- Faire la liste des documents où l'on peut trouver les informations nécessaires : magazines, revues, sites internet, encyclopédies...
- Planifier le travail de l'équipe :
 - Etablir un calendrier de rencontres.
 - Faire un plan de travail.
 - Se répartir les tâches pour recueillir la documentation et les illustrations (photos, images...).

Station 2

Sélection des documents et rédaction

- Trier tous les documents recueillis et retenir ceux qui nous aideront à réaliser notre recueil.
- Sélectionner les informations selon les thèmes retenus (eau, plantes, animaux, ...).
- Lister les gestes à accomplir en faveur de la protection de l'environnement.
- Pour chaque thème retenu, rédiger au brouillon un texte qui comportera :

Illustration (page 37)

Projet 2

Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, tes camarades et toi allez écrire un dialogue argumenté ayant pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir ». Ce dialogue sera mis en scène pour être joué devant tes camarades.

Séquence 1 Argumenter dans le récit.

Séquence 2 Argumenter par le dialogue.

Illustration (page 87)

Je lis et je comprends

Le Loup et l'Agneau

La raison du plus fort est toujours la meilleure :

Nous l'allons montrer tout à l'heure¹.

Un Agneau se désaltérait²

Dans le courant d'une onde pure ;

Un Loup survient à jeun, qui cherchait aventure,

Et que la faim en ces lieux attirait.

« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?

Dit cet animal plein de rage :

Tu seras châtié de ta témérité.

- Sire, répond l'Agneau, que Votre Majesté

Ne se mette pas en colère ;

Mais plutôt qu'elle considère

Que je me vas désaltérant³

Dans le courant,

Plus de vingt pas au dessous d'Elle :

Et que par conséquent, en aucune façon,

Je ne puis troubler sa boisson.



Le Loup et l'Agneau

- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle ;
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
Reprit l'Agneau, je tôte encore ma mère.
- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
- Je n'en ai point.
- C'est donc quelqu'un des tiens ;
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers, et vos chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge. »
Là-dessus, au fond des forêts
Le Loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

Jean de LA FONTAINE, Fables.

1. nous l'allons montrer tout à l'heure : nous allons le montrer tout de suite.

2. se désaltérer : boire pour apaiser sa soif.

3. je me vas désaltérant : je suis en train de me désaltérer.



J'observe et j'anticipe

1. D'où ce texte a-t-il été extrait ? Qui en est l'auteur ?
2. De quel type de texte s'agit-il ? Quels sont les personnages cités dans le titre ?
3. Quelle est la particularité de ces animaux ?
4. On distingue deux parties dans cette fable. A quoi le vois-tu ?

Illustration (page93)

Bienvenue dans ton nouveau manuel de Français !

Ce manuel couvre ton nouveau programme de 4. AM

Au cours de cette année, tu auras à réaliser trois grands projets qui donneront du sens à tes apprentissages. Ces projets te permettront de développer et d'exercer tes compétences argumentatives en mobilisant, à chaque étape, tes acquis antérieurs.

Chaque projet est organisé en séquences :

Projet 1	Projet 2	Projet 3
3 séquences	2 séquences	2 séquences

Chaque séquence est organisée en rubriques :

- **J'écoute et je comprends** : les activités de cette rubrique te permettront de développer tes capacités d'écoute et de compréhension de l'oral à partir d'un document audio, d'une vidéo ou de la voix de ton professeur.
- **Je m'exprime** : cette rubrique comporte des activités d'expression orale. À partir d'un support (dessin, photo, tableau, ...), tu pourras prendre la parole pour produire des énoncés oraux pour communiquer avec ton professeur et/ou tes camarades.
- **Je lis et je comprends** : cette rubrique est consacrée à la compréhension de l'écrit. Les activités proposées te permettront de construire progressivement le sens d'un texte. Elle comprend quatre phases : **j'observe et j'anticipe** (phase d'anticipation), **je lis pour comprendre** (phase de compréhension globale), **je relis pour mieux comprendre** (phase de compréhension détaillée) et **je retiens l'essentiel** (phase de synthèse).

Illustration (page 3)



J'écris

Consigne d'écriture : Voici le développement d'un texte argumentatif auquel il manque une introduction et une conclusion. Rédige-les en tenant compte de leurs caractéristiques.

- Texte à compléter :

Les déchets

.....
 D'une part, certains déchets ont une action immédiate, très nocive pour l'environnement. Par exemple, les mégots de cigarettes et les chewing-gums intoxiquent ou étouffent les animaux qui les ingèrent ; des petits mammifères et amphibiens sont piégés dans les bouteilles jetées çà et là ; les morceaux de verre brisé peuvent blesser des animaux plus grands et, aussi, par un effet de loupe, provoquer un incendie...

D'autre part, il y a des déchets dont l'action est très lente mais tout aussi dangereuse. Parmi ceux-ci, on peut citer les plastiques qui mettent des centaines d'années pour se dégrader tout en libérant des produits toxiques ; de même, les piles contiennent des métaux lourds qui s'infiltrent dans le sol et contaminent les nappes phréatiques...

.....

Illustration (page 34)

Je donne mon opinion


- Partages-tu le point de vue de ce lycéen de la fin du siècle dernier ? Développe ton point de vue en le justifiant par un ou deux arguments que tu illustreras par un exemple ou une explication.

Je retiens l'essentiel

Pour défendre un point de vue, on peut **insérer un passage argumentatif dans un texte narratif**.

Illustration (page 92)

Dieter à écrire



J'écris

Consigne d'écriture :

Un de tes camarades décide d'arrêter ses études pour trouver du travail et gagner rapidement de l'argent. Tu veux l'empêcher de commettre cette erreur. Tu entames avec lui une discussion pour essayer de le persuader de poursuivre ses études.

Le récit ci-dessous comporte un dialogue où figure les répliques de Karim. Tes deux répliques ont été effacées. Rédige ces répliques dans lesquelles tu réponds à ton camarade pour tenter de le persuader de poursuivre ses études.

Texte à compléter :

C'était l'année dernière, à quelques jours des vacances d'hiver. Ce jour-là, en sortant de l'école, Karim m'avait dit qu'il avait quelque chose à m'annoncer. Je pensais qu'il allait encore me parler des résultats de son club de football. Mais, cette fois, il s'agissait d'un tout autre sujet. Je me souviens encore de notre conversation.

- Tu sais, m'avait-il déclaré, j'ai pris une décision. Je vais arrêter mes études pour aller travailler dans une pizzeria. J'ai compris qu'aujourd'hui, pour réussir sa vie, il faut gagner de l'argent le plus tôt possible. Je n'en ai pas encore parlé à mes parents mais je pense que j'arriverai à les convaincre.

Illustration (page 106)



J'écris

- Décris en une ou deux phrases le paysage ci-dessous en employant des expansions du nom.



Illustration (page 150)



J'écris

Consigne d'écriture :

Lors d'un parcours touristique, tu as visité une région ou une ville qui t'a particulièrement plu. Les photos que tu as prises sont très belles.

Pour faire partager ton émerveillement et donner envie aux jeunes d'aller visiter cette région ou cette ville, tu décides d'écrire un texte et de le proposer à une revue mensuelle pour adolescents à laquelle tu es abonné(e).

Avant de rédiger ton texte, tu as noté sur une feuille les éléments suivants :

- Faire une description valorisante des lieux.
- Donner un titre accrocheur au mode impératif.

Illustration (page 159)

Projet 1

A l'occasion de la Journée internationale de l'environnement, tu vas réaliser avec tes camarades, un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : « Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement ».

Illustration (page 7)

Activité 1

- Lis les cinq textes ci-dessous.

1

La poterie modelée qui survit encore en Algérie est un témoin précieux d'un lointain passé. Elle date vraisemblablement de l'âge de la pierre polie quand celle-ci servait à faire des outils et des armes. A cette époque, l'homme a imaginé de remplacer la coupe formée de ses deux paumes jointes par un récipient façonné avec de l'argile.

On trouve encore au Sahara, dans la Saoura, le Touat, le Hoggar ou le Tassili, une poterie aux fonds arrondis et moulés, aux décors incisés ou en relief, qui s'apparente à celle que les fouilles archéologiques mettent à jour.

Les formes des poteries se sont purifiées à travers le temps, le décor s'est enrichi et a ses spécificités locales, mais les techniques sont restées les mêmes. Aujourd'hui encore, la potière de Kabylie ou des Aurès modèle la glaise avec des gestes aussi vieux que l'homme.

*A la rencontre de la poterie modelée en Algérie,
Ministère de l'Agriculture, 1982.*

Illustration (page 09)

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le champ de la didactique des langues étrangères, et particulièrement une didactique qui se base sur l'étude des manuels scolaires. Nous avons travaillé sur le manuel scolaire de français de la 4^{ème} AM en tant qu'objet d'étude. Pour cela, nous avons analysé les activités proposées dans ce manuel scolaire à partir d'une grille élaborée dans le cadre d'un projet de recherche (CNEPRU), et ce pour voir dans quelle mesure elles correspondent aux principes de l'approche méthodologique suivie (notamment la pédagogie de projet et l'approche par les compétences) et aux objectifs d'enseignement fixés par le programme officiel. Notre analyse est exploratoire et compréhensive puisque l'objectif est d'analyser le contenu afin de dégager ce qui est en adéquation avec l'approche méthodologique suivie ou non. Le but étant d'apporter quelques éclairages en ce qui concerne la nature des contenus proposés dans les manuels scolaires de langue française, ce qui pourrait aider les concepteurs des manuels à analyser les contenus et les adapter aux principes des méthodologies suggérées et au niveau des apprenants.

Mots clés : didactique du français langue étrangère, manuel scolaire, contenus, apprenant, la pédagogie de projet, l'approche par les compétences.

Summary

This study belongs to the field of teaching foreign languages, especially teaching based on school books. We have worked on the french school book of the fourth year middle school. For this, we analysed the given activities in the school book according to an elaborated grille related to the search project in order to see the level of its equivalence with the principles of the methodological approche (project pedagogy and approach bycompetences) and with the aims of teaching fixed by the official program. Our analysis is exploratory and comprehensive since the aim is to analyse the content to take out what corresponds to the program. The objective is to clarify the nature of french school book contents which can help to analyse and adapt them with the principles of the proposed programs and with the level of the students.

Key words : teaching french language, foreign language, school book, contents, students, project pedagogy, approach by competences.

المخلص بالعربية

تتعلق هذه الدراسة بمجال تعليمية اللغات الأجنبية، و خاصة التعليمية التي تختص بدراسة الكتب المدرسية. لقد ركزنا في عملنا على الكتاب المدرسي - لغة فرنسية - للسنة الرابعة متوسط كونه محور دراستنا. من اجل ذلك قمنا بتحليل الأنشطة المقترحة في هذا الكتاب المدرسي و ذلك من خلال شبكة تقويم منجزة في إطار مشروع البحث (CNEPRU) ، و هذا سعيا منا إلى معرفة مدى موافقتها لمبادئ المذهب المنهجي المتبع (خاصة المقاربة بالكفاءات و بيداغوجية المشروع) و الأهداف التعليمية التي سطرها البرنامج الوزاري الرسمي. ان تحليلنا استكشافي و إفهامي لان الهدف هو تحليل المحتوى لاستخراج ما يتمشى و المنهاج المتبع. و الغاية هي تقديم بعض التوضيحات فيما يخص طبيعة المحتويات المقترحة في الكتب المدرسية للغة الفرنسية، مما قد يساعد منجزي هذه الكتب على تحليل محتوياتها و تكييفها مع مبادئ المنهجيات المقترحة و مستوى المتعلمين.

- **الكلمات المفاتيح:** تعليمية اللغة فرنسية، اللغة الأجنبية، الكتاب المدرسي، المحتويات، المتعلمين، بيداغوجية المشروع، المقاربة بالكفاءات.