

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane MIRA

Faculté des lettres et des langues

Département de français



Mémoire pour l'obtention du

Diplôme de Master en Français Langue Étrangère

Option : Linguistique et Langues Appliquées

**Etude comparative de deux manuels scolaires (algérien et français) :
quelle conformité aux recommandations actuelles de la didactique ?**

Réalisé par :

Bekka Sabrina

Belhamdi Meriem

Sous la direction de :

Benberkane Younes

Année : 2018 /2019

Remerciements

En tout premier lieu, nous tenons à remercier le bon Dieu, le miséricordieux de nous avoir donné la force et la patience d'accomplir ce modeste travail.

Nous remercions vivement nos chers parents qui ont toujours été là pour nous.

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance et notre gratitude à notre directeur de recherche M. BENBERKANE Younes pour son orientation.

Nous remercions également les membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre recherche en acceptant d'examiner notre travail et l'enrichir par leurs propositions.

Afin de n'oublier personne, nos vifs remerciements s'adressent à tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce modeste travail de près ou de loin.

Meriem et Sabrina

Dédicaces

Je dédie ce travail :

*A ma chère mère et mon cher père, recevez à travers ce travail aussi modeste
soit-il l'expression de mes sentiments et mon éternelle gratitude.*

*A mes frères et sœurs qui n'ont cessé d'être pour moi des exemples de
persévérance et de générosité.*

A mes neveux et nièces, que dieu vous bénisse.

A ma chère amie Meriem, pour tous les moments passés ensemble.

A l'homme de ma vie, pour son soutien et ses encouragements permanents.

Bekka Sabrina

Dédicaces

Je dédie ce travail :

A mes parents Abdelmadjid & Zahia qui m'y sont chers.

A mes chers grands parents.

A ma chère tante Fatiha.

A mon cher frère Mohand & ma chère sœur Amina.

A ma chère amie Sabrina.

A mon bien aimé, Mohamed-Réda.

A mes deux familles Belhamdi & Abbas.

Belhamdi Meriem

Sommaire

Introduction générale.....	6
Chapitre 01 : Cadre théorique.....	9
1. Manuel scolaire.....	10
2. Recommandations actuelles de la didactique.....	12
Chapitre 02 : Analyse des manuels.....	25
1. Résultats d'analyse des deux manuels.....	26
2. Synthèse des résultats	60
Conclusion générale	61
Références bibliographiques	63
Table des matières	69



**Introduction
générale**

Parmi les moyens didactiques qui permettent à un enseignant d'accomplir convenablement ses tâches, il y a le manuel scolaire qui est considéré par Memai et Rouag comme l'« *élément central dans la pratique pédagogique, il est reconnu comme l'un des facteurs les plus efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement* » (2017, p. 1). Il est « *intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage en vue d'en améliorer l'efficacité* » (Gérard & Roegiers, 1993, p. 35).

Dans le monde d'aujourd'hui, plusieurs manuels sont édités chaque année pour assurer l'enseignement d'une matière donnée. Ces derniers, pour qu'ils soient utiles pour les apprenants et notamment pour les enseignants, il faut qu'ils soient conçus conformément aux recommandations actuelles de la didactique.

Dans le cadre du présent travail, nous allons mener une étude comparative entre deux manuels destinés à l'enseignement du français. L'un est mis à la disposition des apprenants algériens de la quatrième année moyenne. L'autre à la disposition des apprenants français de l'année troisième. Elle s'inscrit dans le cadre de la didactique comparée. Cette dernière est selon Reuter « *un projet de recherche récent qui vise à mettre en dialogue les didactiques disciplinaires* » (2013, p. 71). Le même auteur ajoute que « *La didactique comparée est plutôt un projet scientifique de comparaison des didactiques, destiné à décrire les spécificités de chacune d'elles (qui dépend notamment des objets d'enseignement et d'apprentissage) mais aussi les invariants de l'ensemble des didactique* » (2013, p. 71).

Elle sera conduite dans l'objectif de déterminer lequel des deux manuels est le plus conforme aux recommandations actuelles de la didactique.

Avant d'avancer, nous devons expliquer le fonctionnement du cycle moyen des deux systèmes éducatifs, algérien et français, afin de clarifier l'équivalence entre les deux manuels auxquels nous nous intéressons : l'enseignement moyen en Algérie s'organise autour de quatre années d'études : 1^{ère} année, 2^{ème} année, 3^{ème} année et 4^{ème} année. L'enseignement moyen en France s'organise également autour de quatre années d'études : année 6^{ème}, année 5^{ème}, année 4^{ème}, et année 3^{ème}. Elles commencent à partir de l'année sixième et elles terminent à l'année troisième.

Introduction générale

L'année 3^{ème} du système éducatif français correspond à la 4^{ème} année du système éducatif algérien. Cela dit que les deux manuels qui font objet de notre étude s'adressent à des apprenants qui ont le même âge .

Comme il y a plusieurs collections et éditions de manuels scolaires en France, nous tenons à préciser que pour des raisons de disponibilité, nous allons nous intéresser au manuel appartenant à la collection *fleurs d'encre*, édité par *Hachette éducation 2016*.

Afin d'atteindre notre objectif de recherche, nous élaborerons une grille d'analyse qui synthétisera l'ensemble des recommandations actuelles de la didactique et l'appliquerons sur les deux manuels.

Notre travail s'organise autour de deux chapitres. Le premier, qui s'intitule « *Cadre théorique* », sera consacré aux définitions des concepts qui sont en lien avec notre objectif de recherche. Ce chapitre sera sanctionné par la grille d'analyse déjà citée.

Le second, qui a pour titre : « *analyse des manuels* », servira pour rendre compte des résultats de notre analyse des deux manuels.



Chapitre 01 :

Cadre théorique

Introduction partielle

Ce chapitre, comme son intitulé l'indique, servira à définir les concepts qui sont en lien avec notre objectif de recherche, à savoir : le manuel scolaire, les recommandations actuelles de la didactique, dont : le projet didactique et pédagogique, le genre de discours, la séquence didactique, la démarche active de découverte, l'approche globale de la langue, l'activité et le travail par groupes.

Ce chapitre sera sanctionné par une grille qui servira à analyser les deux manuels scolaires cités ci-haut.

1. Manuel scolaire

1.1. Définition du manuel scolaire

Notre recherche nous a appris qu'il existe plusieurs définitions du manuel scolaire. Il est considéré comme étant « *un livre de type particulier. Il est destiné à être toujours en main comme son nom l'indique et contient, sur une matière donnée, l'essentiel de ce qu'il faut savoir, présenté de façon aussi accessible que possible* » (Gossot et al cité par Drechsler, 2001, p.20).

Il est également défini par Chopin de la manière suivante : « *Le manuel, comme en témoigne son étymologie (latin manus, la main), se définit à l'origine comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du [19ème siècle], ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires [...]* » (1998, p. 666-669).

Pour Gérard et Roegiers « *les manuels scolaires doivent également répondre à de nouveaux besoins : développer auprès des élèves des habitudes de travail, proposer des méthodes d'apprentissage, intégrer les connaissances acquises à la vie de tous les jours, pour n'en citer que quelques-uns* » (2007, p.10-11).

Lebrun estime qu'un manuel scolaire est « *tout livre ou tout cahier d'exercices servant à comprendre et à mémoriser les connaissances telles qu'explicitées dans les programmes rédigés par les autorités compétentes et destinés aux élèves des différents niveaux pré-universitaires* » (2007, p.2).

Ce support didactique, selon Aboufath, est « *un outil mis à la disposition des enseignants et des apprenants afin de les aider, dans le contexte qui est le leur, à acquérir une autonomie vis-à-vis de la construction du savoir* » (2010, p .5).

Gossin propose une autre définition : « *un manuel scolaire papier développe le contenu des connaissances à acquérir dans une discipline d'enseignement pour un niveau donné. Il propose un cours complété par des documents (photographies, schémas, cartes, textes, références bibliographiques...) produits spécifiquement ou issus d'une reproduction. Des exercices permettent d'évaluer les acquis. Il adopte une démarche didactique spécifique* » (2004, p. 226).

1.2. Caractéristiques et fonctions du manuel scolaire

Gérard et Roegiers énumèrent trois caractéristiques du manuel scolaire :

1. « *Il peut remplir différentes fonctions associées aux apprentissages.*
2. *Il peut porter sur différents objectifs d'apprentissage*
3. *Il peut proposer différents types d'activités susceptibles de favoriser l'apprentissage* » (2007, p.11).

Le manuel scolaire est un support dont se servent l'enseignant et l'apprenant, et ce, pour les différentes fonctions qu'il remplit. Gérard et Roegiers ont inventorié les sept suivantes :

- « *transmission de connaissances, c'est à dire communiquer à l'apprenant une série d'informations ;*
- *développement de capacités et de compétences, afin de faire acquérir des méthodes, des attitudes, voire des habitudes de travail et de vie.*
- *consolidation de l'acquis, par l'intermédiaire d'exercices.*
- *Evaluation de l'acquis, pour certifier qu'un acquis est réellement maîtrisé, mais aussi dans une perspective formative pour diagnostiquer les difficultés rencontrés par l'élève et proposer des pistes de remédiation.*
- *des fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle.*

- *aide à l'intégration des acquis, de telle sorte que l'apprenant soit capable d'utiliser ses acquis dans des situations différentes de celles rencontrées durant l'apprentissage.*
- *référence, c'est-à-dire constituer pour l'élève une source d'informations à laquelle l'élève se réfère.*
- *Education sociale et culturelle, qui concerne tous les acquis liés au comportement, aux relations avec l'autre, la vie en société en général » (1993, p. 4).*

Pour Gérard et Roegiers (2009), les fonctions du manuel scolaire varient selon son utilisateur qui peut être l'enseignant ou l'apprenant. Pour ce dernier, il véhicule des savoirs et lui offre l'opportunité de découvrir, de comprendre et de concevoir. Pour l'enseignant, il est une source d'activités pédagogiques contenant une banque de données conformes aux programmes officiels.

Seguin (1989), quant à lui, distingue trois fonctions principales du manuel scolaire : une fonction d'information, une fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage et une fonction de guidage de l'apprentissage.

2. Recommandations actuelles de la didactique

Nous avons déduit des travaux de plusieurs chercheurs, à l'exemple d'Ammouden (2012), ce qui pourrait être considéré comme étant *recommandations actuelles de la didactique*. Ces dernières¹ sont les suivantes : enseignement par projet, par genre de discours et par séquence didactique, la démarche active de découverte, l'approche globale de la langue, l'activité, le document authentique et le travail par groupes.

2.1. Projet didactique et pédagogique

Le projet dans son sens général signifie « *une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci. Il existe des projets individuels (projet d'enseignement, par exemple, ou projet d'apprentissage) et des projets collectifs (en pédagogie et en recherche) » (Cuq, 2003, p. 205). Bordallo et Ginestet conçoivent le projet comme « le détail ordonné, la prévision de ce que l'on entend faire*

¹ Il existe d'autres recommandations, mais pour des raisons de faisabilité et de temporalité, nous n'avons retenu que celles-là.

ultérieurement : le schéma mis en forme logique de ce qui est anticipé » (1993, p. 8). Legendre en donne une autre définition qui rejoint la précédente, pour lui le projet est un « Ensemble d'opérations qui vise une réalisation précise, dans un contexte particulier et dans un laps de temps déterminé » (1993, p. 1040).

2.1.1. Projet didactique

Selon Huber, le projet didactique : *« doit être élaboré par chaque enseignant qui détermine quels sont les savoirs à enseigner à partir des programmes et la façon de les exposer aux élèves » (2005, p. 16) Tandis que « le projet pédagogique fixe les modalités de mise en œuvre d'une structure d'apprentissage, c'est la stratégie de pilotage de cette action afin d'atteindre des objectifs de formation » (2005, p.17).*

Bouguerra indique qu'un projet didactique est un *« un ensemble d'activités d'enseignement organisé autour de la fonction cardinale de l'enseignement des langues qui est la compétence de communication écrite et orale » (1996, p .89-108). Descotes, Jordy et Langlade (1993) pensent qu'un projet didactique assure les moyens de piloter plus efficacement l'action de l'enseignant et permet la mise au point d'une progression prévue, pour une période déterminée, en termes de compétences repérables, de programme établi, d'activités déterminées.*

Le projet didactique présente plusieurs avantages aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Stoean (2002) en a établi toute une liste.

Pour l'enseignant, l'élaboration du projet didactique lui permet de :

- *« Formuler clairement ses objectifs de formation pour pouvoir déterminer le résultat attendu de son action.*
- *Préparer son action par un plan rigoureux, adapté aux situations d'enseignement et au particularisme de chaque apprenant.*
- *Choisir les méthodes les plus appropriées à l'atteinte des objectifs établis. » (Stoean, 2002 p.74).*

Pour l'apprenant, le projet didactique lui représente la source de sa motivation et de ses progrès. Co-auteur du projet, il se rend compte que :

- « *Le degré de difficulté des contenus à apprendre et des activités programmées à cette fin ne dépasse pas ses capacités d'effort.*
- *L'apprentissage des contenus établis se réalise pas globalement mais par étapes qui observent une certaine progression du simple au complexe, du connu à l'inconnu.*
- *Chaque étape franchie constitue à prémisse pour les étapes ultérieures.*
- *Les acquis antérieurs deviennent fonctionnels dans l'accomplissement de nouvelles tâches d'apprentissage.* » (Stoean, 2002, p. 74).

2.1.2. Projet pédagogique

D'après Bordallo et Ginestet, le projet pédagogique est « *une démarche d'apprentissage organisée par un enseignant ou par une équipe d'enseignants qui visent à atteindre une cible déterminée ou qui cherchent à résoudre un problème affirmé, à travers la création d'un objet* » (1993, p. 5). Boutinet, dans sa contribution de 1996, nous fait comprendre qu'un projet pédagogique est « *centré sur des buts négociés à atteindre et sur des modalités pour les atteindre, appelle son complémentaire, la pédagogie de projet, qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir ; le projet devient donc le lieu même de l'apprentissage* » (p.49).

Bouguerra insiste sur le fait que le projet pédagogique est « *une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activité, fondé sur les besoins et les intérêts des élèves et sur les processus de l'environnement, et qui débouche sur une réalisation concrète (comme par exemple la rédaction d'un journal scolaire). Cette forme de pédagogie implique une évaluation contenue reposant sur l'analyse des différences entre l'escompté et l'accompli* » (1991, p. 91).

Dans ce type de projet :« *les apprenants prennent en charge la réalisation des travaux choisis avec l'enseignant. Le but fondamental est l'acquisition de méthodes de recherche et d'exploitation des documents permettant aux apprenants de développer des qualités d'autonomie, de responsabilité, d'initiative et d'action* » (Legendre, 1993,p . 971 ; Raynal et Rieunier, 1997,p . 268-269).

2.1.2.1. Etapes concernant la réalisation et la conception d'un projet pédagogique

En référence à Bordallo et Ginestet, la réalisation d'un projet pédagogique passe par les étapes suivantes :

- *« Identification de la situation : la première phase du projet concerne l'identification du besoin à satisfaire ou du problème à résoudre.*
- *Étude de faisabilité : il s'agit d'analyser le besoin ou le problème dans son contexte en se demandant, d'une part, quelles seraient les actions possibles à mener afin de donner satisfaction au besoin constaté ou de trouver une solution au problème identifié et, d'autre part, en précisant à quoi et à qui va servir le projet à concevoir.*
- *Conception et définition du projet : parmi les idées ou les solutions recherchées, faire un choix précis et planifier le projet (organisation, détermination des objectifs spécifiques, des activités, des outils et des phases à suivre).*
- *Réalisation du projet : mise en œuvre des tâches prévues. De façon globale, on peut distinguer certains moments à l'intérieur de cette phase : la reconnaissance de la situation (acceptation du projet, des règles et des responsabilités), l'exploration (recherche d'information), la compréhension générale de l'information obtenue, la sélection et l'organisation de l'information utile et l'appropriation de l'information (transformation de l'information en connaissance).*
- *Évaluation : appréciation des tâches réalisées et des résultats obtenus. L'évaluation de tous les éléments du projet est à réaliser de façon permanente au long du déroulement de ce dernier, dans chacune de ses phases. Des auto-évaluations sont également à prévoir » (1993, cité par Herrera, 2010, p.9-10).*

2.1.2.2. Objectifs du projet pédagogique

D'après Perrenoud (2002, p .3), le projet pédagogique peut viser un ou plusieurs des objectifs suivants :

- *« dans une perspective d'autoévaluation et Entraîner 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.*
 - *Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.*
 - *Permettre d'identifier des acquis et des manques d'évaluation-bilan.*
 - *Développer la coopération et l'intelligence collective.*
- Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'empowerment, de prise d'un pouvoir d'acteur.*
- *Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.*
 - *Former à la conception et à la conduite de projets. »*

2. Genre de discours

La notion du genre de discours est au cœur des débats actuels. Elle s'oppose à la notion de type de textes qui, à l'époque, constituait le principal moyen d'organisation des enseignements.

A partir de 1992, Adam a renoncé à la notion de type de textes pour adopter celle du genre de discours : « *On ne devrait parler ni de typologie de texte, ni de typologie de discours. Les typologies de discours doivent être remplacées par une réflexion sur les genres et la généricité. Les typologies de textes sont trop ambitieuses et impertinentes* » (2005, p. 16 cité par A. Ammouden 2015, p. 161). Cependant, M. Ammouden confirme que « *le travail par genre ne consiste pas à ignorer les types de textes : les types discours qui constituent un genre font partie des caractéristiques à mettre en évidence lors de l'étude d'un genre et de celles à mettre en œuvre lors de sa production* » (2015, p. 9).

La notion du genre de discours est, d'après la traduction française des écrits de Bakhtine, « *Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours* » (1984, p. 265 cité par Portillo Serrano 2016, p. 2).

Il est aussi défini par plusieurs auteurs tels que Reuter comme étant « *des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement*

stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale » (2013, p. 117). Schneuwly, quant à lui, considère le genre de discours « comme un " méga-outil" comme une configuration stabilisée de plusieurs sous-systèmes sémiotiques [...] permettant d'agir efficacement dans une classe bien définie de situations de communication. » (1994, p. 162).

Chartrand propose une autre définition : *« Par genre, nous entendons une forme langagière orale ou écrite conventionnelle relativement stabilisée présentant des faisceaux de caractéristiques pragmatiques et discursives (situation de communication, but ou intention, univers représenté), textuelles (structuration, mode de mise en discours dominant : narration, description ...), linguistiques, graphiques et matérielles particulières. » (2008, p. 264 cité par A. Ammouden 2015, p. 162). Moirand estime qu'un genre de discours est une « représentation sociocognitive intériorisée que l'on a de la composition et du déroulement d'une classe d'unités discursives, auxquelles on a été « exposé » dans la vie quotidienne, la vie professionnelle et les différents mondes que l'on a traversés, une sorte de patron permettant à chacun de construire, de planifier et d'interpréter les activités verbales ou non verbales à l'intérieur d'une situation de communication, d'un lieu, d'une communauté langagière, d'un monde social, d'une société... » (2003, p. 20).*

Enseigner par genre de discours présente plusieurs avantages. A ce propos Dolz et Schneuwly expliquent que *« Les didacticiens du français qui s'inscrivent dans le courant de l'interactionnisme social montrent en quoi les genres sont des appuis pour l'apprentissage : ce sont des "outils" qui permettent à la fois de produire les genres et de les reconnaître » (1998, cité par M.Ammouden, 2015, p. 7).*

En outre, Dolz et Gagnon précisent que le genre de discours peut être considéré comme un outil d'enseignement, d'une part, parce qu'il *« fixe des significations sociales complexes concernant les activités d'apprentissages langagières »* et qu'il *« apporte aussi un éclairage nouveau sur l'objet enseigné, il conduit l'enseignant à modifier sa façon de se représenter la production textuelle et son enseignement apprentissage » (2008, p. 186).* D'autre part, les mêmes auteurs soulignent qu'il peut aussi être considéré comme un outil d'apprentissage car *« il permet à l'élève qui le pratique d'avoir accès à certaines de ses significations et, s'il les intériorise, d'accroître ses capacités langagières. » (2008, p. 186).*

Ce que nous souhaitons souligner est que, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, la démarche de l'enseignement par genre de discours est étroitement liée à la séquence didactique qui permet son enseignement : « *La séquence didactique se définit comme un dispositif didactique créé pour l'enseignement d'un genre textuel* » (Dolz et Gagnon, 2008, p. 189).

2.3. Séquence didactique

Avant de définir la démarche de la séquence didactique, nous allons d'abord expliquer le sens du mot « *séquence* ». Cette dernière est définie par Cuq comme « *une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique* » (2003, p. 220).

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la théorisation de la séquence didactique. Parmi eux, il y a Dolz et Schneuwly qui la considèrent comme « *une suite de modules d'enseignement organisés conjointement afin d'améliorer une pratique langagière déterminée. Les séquences didactiques instaurent une première relation entre projet d'appropriation d'une pratique langagière et les outils qui facilitent cette appropriation* » (1996, p.57). Les mêmes auteurs précisent qu'elle est « *un ensemble de périodes scolaires, organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe* » (1998, p. 93).

Elle est aussi définie comme « *un ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement* » (Legendre, 1993, p. 43). Pour De Pietro, la séquence didactique est « *un dispositif qui structure l'enseignement de manière à la fois systématique et souple et qui est censé favoriser l'appropriation par les apprenants de savoirs et savoir-faire définis dans des objectifs d'apprentissage ; les savoir-faire visés consistent en outils langagiers constitutifs de divers genres textuels publics et relativement formalisés* » (2005, p. 3).

Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) proposent l'organisation suivante de la séquence didactique :

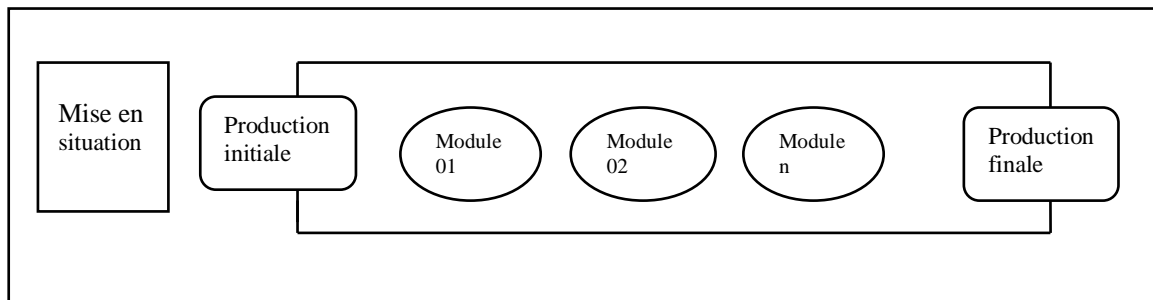


Schéma de la séquence didactique Noverraz, Dolz et Schneuwly (2001)

La réalisation d'une séquence didactique passe par quatre étapes. Dans ce qui suit, nous allons expliquer chacune d'elles en nous appuyant sur les dires de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) :

La première étape de la séquence est la mise en situation. Cette dernière consiste à « présenter aux élèves un projet de communication qui sera réalisé "pour de vrai" dans la production finale. Au même temps, elle les prépare à la production initiale qu'on peut considérer comme une tentative de réalisation du genre qui sera ensuite travaillé dans les modules. La mise en situation est donc le moment durant lequel la classe se construit une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à accomplir» (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001, p. 7).

La deuxième étape est la production initiale, où « les élèves tentent d'élaborer un premier texte oral ou écrit, et révèlent ainsi pour eux-mêmes et pour l'enseignant les représentations qu'ils se font de cette activité ». La réalisation de cette étape permet aux élèves de « réaliser un texte oral ou écrit concrétise les éléments donnés dans la mise en situation et clarifie donc le genre abordé dans la séquence didactique. Au même temps, cela leur permet de découvrir ce qu'ils savent déjà faire et de prendre conscience des problèmes qu'eux-mêmes, ou d'autres élèves rencontrent ». Elle aide également l'enseignant à « affiner la séquence, de la moduler et de l'adapter plus précisément aux capacités réelles des élèves d'une classe donnée, de mettre en route, en d'autres termes, un processus d'évaluation formative » (Dolz Noverraz, Schneuwly, 2001 p. 8).

La troisième étape sont les modules dans lesquels il s'agit de travailler *« les problèmes apparus dans la première production et de donner aux élèves les outils nécessaires pour les surmonter. L'activité de produire un texte écrit ou oral est en quelque sorte de composée, pour aborder un à un et de manière séparée ses divers éléments. »* (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001, p. 9-10).

La dernière étape est la production finale où l'apprenant aura *« la possibilité de mettre en pratique les notions et les outils élaborés séparément dans les modules. Cette production permet aussi à l'enseignant de procéder à une évaluation de type sommatif. »* (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001, p. 11).

Les objectifs de chacune de ces étapes sont brièvement repris par De Pietro *« La séquence didactique confronte d'emblée les apprenants à toute la complexité d'un genre, avant de leur permettre d'en isoler certaines dimensions dans le cadre des ateliers, puis de les ramener à la complexité des pratiques sociales de référence lors de la production finale (mouvement de contextualisation – décontextualisation – recontextualisation) »* (2005, p. 4).

2.4. Démarche active de découverte

La démarche active de découverte a souvent été associée à une démarche inductive. Chartrand dans sa contribution de (1996), déclare qu'elle ne s'y réduit pas car elle fait aussi appel au raisonnement déductif.

Chartrand lui a attribué le nom de *" démarche active de découverte (DADD) "* parce que *« les élèves découvrent eux-mêmes les principaux mécanismes de la langue en la manipulant »*. (1995, p. 14). Elle ajoute que cette démarche *« amène l'élève à être actif tout au long de son apprentissage, celui-ci étant dans un état de recherche »*. (1995, p. 14)

Dans cette perspective, le même auteur explique que *« les connaissances grammaticales sur les structures (phrases et groupes), les mécanismes (la subordination, la pronominalisation, etc.) et les règles de la langue (règles d'accord, de cohérence textuelle, etc.) ne sont pas transmis comme des savoirs figés. Aussi les élèves les découvrent à travers une démarche de types expérimental »* (1996, p. 204). Pour elle, cette démarche *« cherche à faire comprendre les grandes régularités du fonctionnement de la*

langue ». Elle poursuit en disant que « *elle fait appel aux capacités d'observation, d'expérimentation, de raisonnement et d'argumentation des élèves* » (1996, p. 204).

2.5. Approche globale de la langue

Ammouden (2018) affirme qu'il est recommandé par les théoriciens de l'approche par compétences [APC] d'éviter l'atomisation des contenus à enseigner qui est encouragée par la pédagogie par objectifs [PPO].

D'ailleurs, l'approche par compétences « *implique l'approche globale et intégrée des phénomènes de la langue* » qui sont considérés comme étant l' « *unique moyen par lequel les compétences peuvent être développées et par lequel on peut divorcer avec la logique de la simple transmission de connaissances purement linguistiques au profit du travail de compétences discursives de haut niveau* » (Ammouden, 2018, p. 138).

2.6. Activité

En référence au dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, "l'activité" est un terme polysémique qui peut renvoyer :

- « *Aux opérations cognitives, souvent inconscients, auxquelles donner lieu tout processus mental (repérer, comparer, mémoriser, etc., en lisant un journal, par exemple).*
- *Aux exercices eux même (répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle, etc.*
- *Au support utilisé pour apprendre (dialogue, actualité, télévisées, chanson, exercice de grammaire, etc.*
- *À un ensemble cohérent de ces premières acceptions : l'activité d'apprentissage peut être défini comme lieu entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève).* » (Cuq, 2003, p. 14-15).

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage l'activité est une pratique qui amène « *l'apprenant à manipuler et utiliser la langue étrangère, elle est repérable par des consignes, il y a un usage de la langue à des fins de communication* » (Vetter, 2007, cité par Gonzalez, 2012). Mangenot explique que l'activité repose sur un document authentique

et la production attendue est souvent de type fermée, c'est-à-dire l'apprenant se limite à la consigne (Cité par M. Ammouden, 2007, p. 91).

Cuq distingue trois types d'activités :

1. *« Activités de découverte : elles permettent d'observer le fonctionnement du discours et d'en repérer certains éléments (prise de conscience et structuration de données langagières et sociolinguistiques) qui permettent à l'apprenant de construire son comportement aux plans linguistiques, pragmatique, interactif, culturel, en compréhension et en production, et des critères qui permettent de contrôler (par exemple, observation de corpus, repérages, conceptualisation etc.).*
2. *Activités de systématisation : elles entraînent à réaliser un aspect particulier, sont fractionnées, réitérées (de façon à automatiser les procédures), et contrôler (la performance est-elle conforme à ce que l'on voudrait qu'elle soit). En voici des exemples : reformulation en production, remise en ordre ou exercices lacunaires en compréhension ;*
3. *Activités d'utilisation : elles sont situées communicativement et entraînent simultanément les différentes composantes du discours, en compréhension comme en expression, dans des conditions aussi réalistes que possibles. Ces activités servent de base à l'évaluation de la capacité à communiquer, et peuvent permettre d'éventuel retour en arrière vers des activités d'observation ou de systématisation. Par exemple, écouter ou lire pour décider d'une action, jeux de rôles improvisés, jeux de compétition, résolution de problèmes, etc. »*
(2003, 14-15).

2.7. Travail par groupes

Pour Cohen, le travail par groupes est « *une situation où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été assignée* » (1994, p .11). Reuter rappelle que « *le travail de groupe est apparu comme une stratégie d'enseignement, il s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitifs d'apprentissage, issus des travaux de Vygotsky et de Bruner, qui impliquent une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés* » (1969, p. 79).

Dans le même sens, Ammouden affirme que « *les avantages qu'on associe à cette démarche sont, entre autres, le caractère motivant, la dimension sociale, mais aussi et surtout l'efficacité en termes de rendement et enfin les riches interactions qu'ils permettent et le conflit sociocognitif qui en résulte* » (2007, p .33). Rey de son côté estime que « *le travail de groupe rend ainsi l'apprenant capable d'échanger, de confronter ses points de vue, de discuter, d'argumenter, de contester, d'écouter, de coopérer, de développer son esprit critique* » (1998, p .95).

Chapitre 01 : Cadre théorique

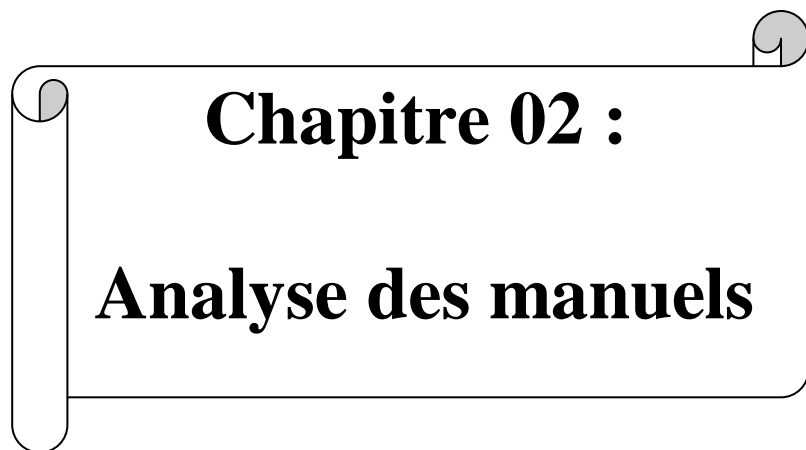
Nous présentons ci-dessous une grille d'analyse résumant l'ensemble des recommandations actuelles de la didactique déjà abordées dans ce qui précède. Elle servira à analyser les deux manuels.

Grille d'analyse

	Recommandations actuelles de la didactique	Manuel algérien			Manuel français		
		+	+	-	+	+	-
01	Les contenus du manuel sont-ils organisés autour de projets-apprenants?						
02	Le manuel propose-t-il pour enseignement des genres de discours ?						
03	Les projets proposés dans le manuel sont-ils organisés autour de séquences didactiques ?						
04	La démarche active de découverte est-elle favorisée ?						
05	L'approche globale de la langue est-elle suivie ?						
06	Le manuel propose-t-il des activités ?						
07	Le manuel propose-t-il des travaux par groupes ?						

Conclusion partielle

Au terme de ce chapitre, nous avons d'abord défini le manuel scolaire en citant ses caractéristiques et ses fonctions. Ensuite, en s'appuyant sur les travaux de plusieurs chercheurs, nous avons essayé de mettre l'accent sur les recommandations actuelles de la didactique. Enfin, l'ensemble de ces dernières est résumé dans une grille d'analyse qui sera appliquée sur les deux manuels scolaires auxquels nous nous intéresserons dans le chapitre 2.



Chapitre 02 :
Analyse des manuels

Introduction partielle

Dans ce chapitre, nous rendrons compte des résultats de l'analyse que nous avons faite concernant les deux manuels, et ce, en répondant aux questions que compte la grille que nous avons conçu à l'issue du chapitre précédent.

1. Résultats d'analyse des deux manuels

1.1. Résultats d'analyse concernant les projets-apprenants

a. Le manuel algérien

Il ressort de notre analyse que les contenus du manuel s'organisent autour de trois projets-apprenants dont les intitulés sont comme suit :

***Projet 1 :** 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 ». Ce recueil fera l'objet d'un concours à l'occasion de la Journée internationale de l'environnement.*

***Projet 2 :** 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.*

***Projet 3 :** 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 à souligner que la finalité assignée à ces projets par les concepteurs du manuel est autre que celle évoquée par les spécialistes de cette démarche, dont nous pouvons citer Huber qui estime que « *Le produit réalisé dans le projet doit avoir un impact sur l'environnement, qui apportera la preuve tangible de l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être nouveaux. De cette action sur le milieu déroulera une reconnaissance sociale qui valorisera le formé, lui (re)donnera confiance en lui-même et le persuadera qu'il est capable d'acquisitions plus difficiles encore* » (1999, p. 51). Ainsi que Perrenoud, qui ajoute dans le même sens que l'un des objectifs du projet est de « *Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires* » (2002, p. 3).

D'ailleurs, il est écrit dans la sixième page du manuel intitulée « *contrat d'apprentissage* » qu'à :

Chapitre 02 : Analyse des manuels

- « à la fin de cette année, tu seras capable de comprendre et de produire des textes argumentatifs » ;
- *Projet 1* : « à la fin de ce projet, tu seras capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur l'explication » ;
- *Projet 2* : « à la fin de ce projet, tu seras capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la narration » ;
- *Projet 3* : « à la fin de ce projet, tu seras capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur le descriptif ».

Nous pouvons citer le passage suivant pris du document d'accompagnement du programme de français cycle moyen, qui illustre clairement que les traces de l'ancienne méthodologie d'enseignement à savoir « *l'enseignement par types de textes* » sont toujours présentes : « *Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication. Il doit aussi être en mesure de reconnaître et de produire des passages descriptifs intégrés aux différents types de textes* » (2016, p. 6).

b. Le manuel français

Avant d'annoncer les résultats d'analyse concernant les projets-apprenants, nous tenons d'abord à expliquer le fonctionnement du système éducatif français et l'organisation du manuel afin d'éviter toute incompréhension.

En France, la scolarité de trois à quinze ans c'est-à-dire de l'école maternelle au collège est organisée en cycles (cycle 1 à 4). Ce manuel de l'année troisième auquel nous nous sommes intéressés correspond au cycle 4 qui est constitué de la cinquième, la quatrième et la troisième.

Le programme du cycle 4 est organisé en quatre grandes entrées thématiques qui font chacune l'objet d'un questionnement ²spécifique par année : « *se chercher se*

² D'après, le programme du cycle 4 « *Ces entrées et questionnements mettent en lumière les finalités de l'enseignement ; ils présentent la lecture et la littérature comme des ouvertures sur le monde qui nous entoure, des suggestions de réponse aux questions que se pose l'être humain, sans oublier les enjeux proprement littéraires, spécifiques au français. À travers ces questionnements, l'élève est conduit à s'appropriier les textes, à les considérer non comme une fin en soi mais comme une invitation à la réflexion* ».

Chapitre 02 : Analyse des manuels

construire », « *vivre société, participer à la société* », « *regarder le monde, inventer des mondes* », « *agir sur le monde* ». En année troisième, ces quatre grandes entrées sont déclinées en questionnements comme suit : « *se raconter, se présenter* », « *dénoncer les travers de la société* », « *visions poétiques du monde* », « *agir dans la cité : individu et pouvoir* ». Ces questionnements obligatoires sont complétés par un questionnement complémentaire intitulé « *progrès et rêves scientifiques* ».

Le manuel s'organise autour de deux parties. La première est consacrée à l'étude des « *textes* ». La seconde est réservée à l'étude de « *la langue* ». La première est faite pour aborder les différentes thématiques et questionnements. Ces derniers s'organisent autour de chapitres, ateliers et parcours :

1. *Se chercher, se construire*³ : *se raconter se présenter*⁴

Chapitre : écritures intimes

Atelier lecture et cinéma : récits autobiographiques et réécritures

2. *vivre en société, participer à la société : dénoncer les travers de la société*

Chapitre 1 : sommes-nous des moutons de Panurge ?

Chapitre 2 : Et si on apprenait à vivre en harmonie

3. *regarder le monde, inventer des mondes : visions poétiques du monde*

Chapitre : sous l'œil des poètes

Atelier poésie : les mots ont-ils un pouvoir sur les choses ?

4. *agir sur le monde : agir sur la cité : individu et pouvoir*

Parcours d'éducation artistique et culturelle : écrivains et artistes face à la Grande Guerre

Chapitre 1 : jeux de pouvoir en scène

Chapitre 2 : quand les écrivains et les artistes s'engagent

Questionnement complémentaire : progrès et rêves scientifiques

Parcours d'éducation artistique et culturelle : le savant : fou génial ?

Chapitre : la science à l'épreuve de la fiction

³ Entrée thématique

⁴ Questionnement

Chapitre 02 : Analyse des manuels

Les résultats d'analyse concernant les projets-apprenants montrent que c'est l'entrée par thème qui est adoptée dans le manuel et malgré cela , nous avons retrouvé des projets-apprenants qui finalisent les deux parcours d'éducation artistique et culturelle ⁵ ainsi que l'atelier lecture et cinéma contenus dans le manuel. Ces projets sont toujours liés aux thèmes traités dans lesdits parcours et atelier. Nous avons remarqué que certains de ces projets s'inscrivent dans le cadre de l'enseignement pratique interdisciplinaire (EPI)⁶. Ces projets sont les suivants :

Projet 1 : organiser et enregistrer un débat

Projet 2 : réaliser un podcast de critique cinématographique

Projet 3 : s'informer sur la réalisation d'un film et les métiers du cinéma

Projet 4 : rédiger un synopsis de film à partir d'un roman autobiographique

Projet 5 : concevoir une bande-annonce de film

Projet 6 : parcours numérique

Projet 7 : concevoir et présenter une installation artistique sur le thème de la guerre de 1914-1918

Projet 8 : créer une figure positive de savant « fou »

Projet 9 : réaliser une bande dessinée pour présenter un jeune génie scientifique

Projet 10 : réaliser une bibliothèque numérique de fiches : « métiers scientifiques »

Nous avons remarqué que neuf de ces projets contiennent des genres de discours, mais aucune séquence didactique ne leur a été consacrée.

⁵ Selon le site d'accompagnement pédagogique du ministère de l'éducation nationale (éduscol), les parcours d'éducation artistique et culturelle désignent « l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets spécifiques, d'actions éducatives, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire ».

⁶ D'après l'office nationale d'information sur les enseignements et les professions (onisep): « Ces enseignements sont pratiques car les élèves doivent réaliser un projet en petit groupe, et interdisciplinaires car ils sont pris en charge par des enseignants de plusieurs matières, qui travaillent en équipe autour d'une même thématique »

En synthèse de réponses apportées à la question portant sur les projets-apprenants, nous pouvons dire que les contenus du manuel algérien s'organisent autour de projets-apprenants, mais la finalité qui leur a été assignée est fautive. Tandis que le manuel français adopte l'entrée par thème mais nous y retrouvons quand même des projets-apprenants.

1.2. Résultats d'analyse concernant le genre de discours

a. Le manuel algérien

Si nous nous fions aux intitulés de certains projets, nous pouvons répondre par l'affirmative à la question consistant à savoir si on enseigne par genre de discours. Mais, l'étude du contenu de ces projets nous a fait savoir qu'il est orienté vers la typologie des textes. Nous reviendrons en détails au contenu des projets quand nous rendrons compte des résultats d'analyse de séquences didactiques qui leur sont dédiées.

b. Le manuel français

Pour rappel, la première partie du manuel est faite pour aborder les quatre grandes entrées thématiques et les différents questionnements. Et ce, en s'appuyant principalement sur des supports empruntés à différents genres de discours.

Se chercher, se construire : se raconter se présente

Les supports utilisés dans cette première entrée thématique sont empruntés à deux genres de discours : l'autobiographie et le roman.

Vivre en société, participer à la société : dénoncer les travers de la société

Les supports exploités dans cette deuxième entrée thématique relèvent de quatre genres de discours : le poème, le roman, la fable et le conte.

Regarder le monde, inventer des mondes : visions poétiques du monde

Les supports employés dans cette troisième entrée thématique appartiennent à deux genres de discours : le poème et le roman.

Agir sur le monde : agir sur la cité : individu et pouvoir

Les supports utilisés dans cette quatrième entrée sont empruntés à trois genres de discours : la pièce théâtrale, le roman et le poème.

Questionnement complémentaire : progrès et rêves scientifiques

Les supports exploités dans ce questionnement complémentaire sont extraits de deux genres de discours : le roman et la nouvelle.

En synthèse de réponses apportées à la question qui porte sur le genre de discours, nous avons constaté qu'il y a un mélange de genres de discours au sein d'une même entrée thématique dans le manuel français.

1.3. Résultats d'analyse concernant la séquence didactique

a. Le manuel algérien

Nous avons déjà souligné que ce manuel se compose de trois projets. Chacun de ces projets s'organise autour de séquences didactiques. Le premier contient trois séquences. Le deuxième et le troisième en contiennent deux :

Les séquences du premier projet sont ainsi intitulées :

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.

Afin de réaliser le premier projet, l'enseignant est tenu de préparer ses apprenants à la production de ce qui est appelé « *recueil de textes* ». Ce qui est à savoir est que le recueil de textes n'est pas un genre de discours à part entière. Cela dit qu'il n'est pas possible de mettre en place une séquence didactique permettant son enseignement. D'ailleurs, par définition, « *une séquence didactique est un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit* » (Dolz, Noverraz et Shneuwly 2001, p.4).

Chapitre 02 : Analyse des manuels

En principe, si le recueil de textes est considéré comme un genre de discours, on ne doit proposer pour son enseignement qu'une seule séquence didactique. Mais, le manuel nous en propose trois.

Par ailleurs, la séquence didactique doit prendre en charge les caractéristiques d'un genre de discours dont la réalisation contribuera à l'aboutissement du projet-apprenants. Cependant, les intitulés des trois séquences ci-dessus, qui nous renseignent sur leurs contenus, nous paraissent très réducteurs. Elles sont consacrées à l'argumentation et à l'explication qui ne peuvent être que des séquences discursives de certains genres de discours à qui des activités peuvent être dédiées. De plus, écrire : « *Argumenter en utilisant l'explicatif* » prête à confusion.

Les séquences du deuxième projet s'intitulent ainsi :

Séquence (1) : Argumenter dans le récit.

Séquence (2) : Argumenter par le dialogue.

Nous rappelons que ce deuxième projet consiste à amener les apprenants à savoir-produire des *dialogues*. Encore une fois, pour que cette compétence soit installée, il faut que le manuel propose une seule séquence didactique qui permettra aux apprenants de connaître l'ensemble des caractéristiques du dialogue. Mais, le manuel en propose deux. La première consiste à montrer à l'apprenant comment argumenter dans le récit. Ce qui est une erreur car on ne peut pas préparer les apprenants à la production d'un genre de discours et, lors de la phase de réalisation de projets, on leur demande de produire un genre différent de celui qui leur a été enseigné.

La seconde séquence est consacrée pour le dialogue, mais l'intitulé doit être revu car la manière dont il est rédigé n'a pas de sens : « *Argumenter par le dialogue* ». Le dialogue peut contenir des séquences argumentatives qui doivent servir pour atteindre un objectif déterminé dans le projet.

Les intitulés des séquences du troisième projet sont comme suit :

Séquence (1) : Argumenter pour inciter à la découverte.

Séquence (2) : Argumenter dans la lettre.

Chapitre 02 : Analyse des manuels

Le constat fait concernant les séquences des deux premiers projets est similaire à celles du troisième projet dont les intitulés sont déjà cités :

- Proposition de plus d'une séquence didactique pour l'enseignement d'un seul genre de discours.
- Les intitulés des séquences didactiques indiquent qu'elles ne convergent pas vers la production du genre de discours contenu dans le projet.

Il y a autre chose que nous voudrions rajouter. Toutes les séquences du manuel algérien obéissent à une même organisation :

- *J'écoute et je comprends*
- *Je m'exprime*
- *Je lis et je comprends*
- *Outils de la langue pour dire, lire et écrire.*
- *Atelier d'écriture*
- *Evaluation-bilan*
- *Stations-projets*
- *Lecture récréative*

Cette organisation est différente de celle qui a été préconisée par Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001), dans laquelle la séquence doit s'organiser autour de quatre étapes : la mise en situation, la production initiale, les modules et la production finale.

b. Le manuel français

Les réponses apportées à la question portant sur les projets-apprenants nous ont permis de constater que les projets contenus dans le manuel français ne s'organisent pas autour de séquences didactiques.

En synthèse de réponses apportées à la question qui porte sur la séquence didactique, nous pouvons dire que les projets proposés dans le manuel algérien

s'organisent autour de séquences didactiques. Mais, leurs intitulés indiquent qu'elles n'aboutissent pas à la réalisation de ces projets. De plus, leurs contenus s'orientent vers la typologie des textes. Nous retenons également le non-respect des étapes de la séquence didactique.

1.4. Résultats d'analyse concernant la démarche active de découverte

a. Le manuel algérien

Les leçons qui traitent des points de langue dans le manuel algérien se scindent en cinq parties : « *Je lis et je repère* », « *j'analyse* », « *faisons le point* », « *je m'exerce* » et « *j'écris* ». À partir des questions posées dans les deux parties « *je lis et je repère* » et « *j'analyse* », l'apprenant est censé découvrir le phénomène qu'on vise à lui faire apprendre. Mais, ces questions n'ont parfois aucun lien avec la leçon et ne suscitent pas la réflexion de l'apprenant.

En principe, les règles ne doivent pas suivre directement les questions. Elles doivent être mises dans une partie spécifique du manuel. De plus, le fait de donner le titre de la leçon au préalable ne conduit pas l'apprenant à la découverte

Les deux pages ci-dessous tirées du manuel illustrent notre constat :

DES OUTILS POUR DIRE, LIRE ET ÉCRIRE

Les connecteurs

L'homme est une menace pour la biodiversité.

D'abord, il a détruit de nombreux habitats ou écosystèmes abritant des espèces vivantes.

Ensuite, il a surexploité certaines espèces animales et végétales.

Enfin, par son action, il a contribué au réchauffement climatique, modifié les zones de répartition des espèces et menacé les équilibres naturels.

D'après F. Chapoton L'Actu, 10 janvier 2008.



Je lis et je repère

- Quel est le sujet abordé dans ce texte ?
- Quelle est le problème posé ?

J'ANALYSE

- Combien d'arguments l'auteur donne-t-il pour justifier son point de vue ?
- Par quels mots sont-ils introduits ?
- Comment les appelle-t-on ?
- Quel est le rôle de ces mots ?
- Quel argument est le plus important aux yeux de l'auteur ?
- Où est-il placé ?

Faisons le point

Les connecteurs d'énumération soulignent les étapes du raisonnement, en classant les arguments par ordre d'importance : du moins important au plus important.

- Pour introduire **le premier argument**, on emploie :
 - premièrement / d'abord / tout d'abord / en premier lieu, d'une part.
- Pour introduire **le deuxième argument et les arguments suivants**, on emploie :
 - en second lieu / d'autre part / en outre / de plus / par ailleurs / ensuite / également / de même / encore / aussi ...
- Pour introduire **le dernier argument**, on emploie :
 - enfin / en dernier lieu...

DES OUTILS POUR DIRE, LIRE ET ÉCRIRE

Le mode conditionnel

Une étude scientifique a montré qu'un réchauffement de 1,8 à 2°C d'ici à 2050 pourrait entraîner la disparition d'un quart des espèces animales et végétales de la planète. Selon le grand physicien Albert Einstein « si l'abeille venait à disparaître, l'humanité n'aurait plus que quelques années à vivre ».

De plus, si la banquise venait à fondre, l'ours blanc perdrait son territoire. Il serait alors contraint de se retrancher sur la bande de terre qui borde l'océan arctique.



Je lis et je repère

- Souligne les verbes conjugués et indique leur infinitif, leur temps et leur mode.

J'ANALYSE

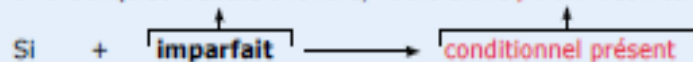
- Observe les verbes conjugués au présent du conditionnel. A quel mot te fait penser le mot *conditionnel* ?
- Relève dans le texte les phrases qui expriment l'idée de condition. Par quel mot sont-elles introduites ? A quel temps et à quel mode sont conjugués les verbes qui expriment une condition ?
- Si les conditions exprimées dans le texte étaient remplies, quelles en seraient les conséquences ?
- Combien y a-t-il d'actions dans la première phrase du texte ? Laquelle exprime une action certaine ? Laquelle exprime une action incertaine, probable ?
- Sur quel radical forme-t-on le conditionnel présent ?
- Quelles terminaisons ajoute-t-on à ce radical ?

Faisons le point

- Le mode conditionnel peut exprimer :

- **une action éventuelle soumise à une condition.**

Ex. Si la banquise **venait** à fondre, l'ours blanc **perdrait** son territoire.



- **une action probable, possible, éventuelle.**

Ex. Un réchauffement de 1,8 à 2°C d'ici à 2050 **pourrait** entraîner la disparition d'un quart des espèces animales et végétales de la planète.

- On forme le présent du conditionnel sur le radical du futur simple auquel on ajoute les terminaisons de l'imparfait.

Ex. Pouvoir : Il **pourra** \longrightarrow futur simple.

Il **pourrait** \longrightarrow conditionnel présent.

b. Le manuel français

Nous tenons à préciser que nous allons nous intéresser à la deuxième partie du manuel consacrée principalement à l'étude de la langue.

Les leçons traitant des points de langue se divisent en trois parties: « *Mobiliser ses connaissances* », « *Retenir la leçon* » et « *Manipuler* ». Les consignes contenues dans la partie « *Mobiliser ses connaissances* » permettent de mettre l'accent sur le point de langue à enseigner et amènent l'apprenant à indiquer sa fonction. De ce fait, ces consignes auraient été intéressantes si les titres des leçons ne sont pas donnés à l'avance et si le contenu de la partie « *retenir la leçon* » qui constitue la règle ne figure pas directement après les consignes. Donc, il est préférable que la règle soit mise dans une partie spécifique du manuel.

Nous illustrons nos dires à travers les exemples ci-dessous :

2. Les formes des temps de l'indicatif

Les temps simples

Mobiliser ses connaissances

1 IDENTIFIER a. Relevez les verbes en deux colonnes : temps simples et temps composés. b. Indiquez le temps de chaque verbe. c. Conjuguez chaque verbe à la personne du pluriel ou du singulier correspondante.

L'homme avait pris, toujours comme je l'avais prévu, la galerie à sa droite. Il ne pouvait plus nous échapper ! Je

poussai une clameur de joie... L'homme parvint à l'intersection des deux galeries et la rencontre que j'avais décidée, le choc fatal qui devait inévitablement se produire eut lieu ! Nous nous heurtâmes tous à ce carrosse... !

D'après G. LEBOUX, « La Galerie des Écrouelles », Le Mystère de la chambre noire, 1921, 1907

Retenir la leçon

Les temps simples d'un verbe se construisent sans auxiliaire.

> il prend - tu dormiras - elle courtait - nous vendimes

Le présent

Verbes	radical (base verbale)	+ marque de personne
en -er	chant-	-e, -es, -e, -ons, -ez, -ent > je chante - il chante - nous chantons
en -ir / -issant	fin- / finis-	-is, -is, -it, -ons, -ez, -ent > je finis - il finit - nous finissons
autres verbes et aller	bat- / batt- rend- vai- / va- / all- / v-	-s, -s, -t ou -t, -ts, -ez, -ent > je bats - il bat - nous battons > je rends - il rend - nous rendons > je vais - il va - nous allons - ils vont

→ un à quatre radicaux (bases verbales) selon les verbes

! Pour les irrégularités à mémoriser, voir les tableaux de conjugaison p. 399 et suivantes.

Règle d'orthographe

- Les verbes *jeter*, *appeler* et leurs composés doublent le *j* et le *t* devant un *e* muet. > je jette - nous jetons
Tous les autres verbes en *-eler* et *-eter* s'écrivent *é* devant un *e* muet. > j'achète - je renouvèle
- Les verbes en *-indre* et *-oudre* perdent leur *d* au singulier. > je crois - j'envoie - je résous
- Pour les verbes en *-oyer*, *-uyer* et *-ayer*, le *y* devient *i* aux trois personnes du singulier et à la 3^e personne du pluriel. > il envoies - ils envoient

Manipuler

2 CONJUGUER Conjuguez les verbes aux personnes indiquées, au présent de l'indicatif.

Série A : rendre (je, nous) • mettre (vous, ils) • comprendre (tu, vous) • connaître (elle, elles) • commettre (tu, nous)

Série B : conclure (je) • cuire (je) • détruire (il) • construire (tu) • prévoir (je) • instruire (tu) • lier (tu) • lire (tu) • ouvrir (je) • conduire (il)

3 CONJUGUER Conjuguez les verbes à la 1^{re} p. du singulier et du pluriel, au présent de l'indicatif.

Série A : jeter • appeler • projeter • rejeter • rappeler

Série B : épeler • renouveler • ensorceler • feuilleter • voler

4 EMPLOYER Réécrivez et complétez ces phrases en conjuguant le verbe au présent de l'indicatif.

1. Il (repeindre) le salon.
2. Luc (se plaindre) sans cesse.
3. Je (résoudre) cette équation et je te (rejoindre).
4. Dès que sa mère (éteindre) la lumière, le bébé (goindre).
5. Le chien (aboyer).
6. La secrétaire (répondre) poliment.
7. Je (balayer).
8. Elle (attendre) le bus.

16. La formation des mots par dérivation



Mobiliser ses connaissances

1. **TRANSPOSER** a. Formez par écrit des mots dérivés du verbe *mettre* à l'aide des préfixes *ad-*, *com-*, *dé-*, *é-*, *pro-*, *re-*, *sou-*. b. Expliquez oralement la différence de sens entre ces mots.

2. **REPÉRER** a. Relevez dans le texte suivant au moins cinq mots dérivés par l'ajout d'un suffixe. b. Identifiez le radical de ces mots.

Nuit d'avril

Avec l'ampoule poussiéreuse perdue au plafond, et les gardiens dans le préau, dehors sous les étoiles, qui ont délacé leurs brodequins¹ et ne se doutent de rien. Les autres

cherchent aveuglément ce trou dans le mur creusé depuis si longtemps en secret dans l'obscurité avec la cuiller de la cantine— depuis si longtemps. Là-dedans, on sent l'odeur intense d'un citronnier oublié dans un coin du verger sauvage, avec une lune triste qui jette des fleurs blanches sur les épouses d'une femme qui l'ile appelleraient bien « beauté » ou « liberté », si tous les mots n'étaient pas devenus des châtiments dans la bouche, et si le rat n'était pas venu, sur le ciment, se promener entre les pots de yaourt en plastique vides.

Y. HITSOL. « Nuit d'avril », *Le Mur dans le réseau*, © Plume Gallimard, 1997.

1. brodequins : chaussures très hautes pour la marche ou le travail.

Retenir la leçon

- La dérivation est un procédé de formation de mots qui consiste à ajouter à un radical différents éléments : des préfixes et des suffixes. La dérivation permet d'agrandir la famille de mots.
- Le sens du mot dérivé est la somme du sens du radical et du sens des éléments ajoutés.

Mot dérivé	Préfixe	Radical	Suffixe
<i>in</i> fatigable	<i>in-</i> (négation)	<i>fatigue</i>	<i>-able</i> (formation d'un adjectif)
<i>pré</i> historique	<i>pré-</i> (avant)	<i>histoire</i>	<i>-ique</i> (formation d'un adjectif)
<i>anti</i> conformiste	<i>anti-</i> (contre)	<i>conforme</i>	<i>-iste</i> (formation d'un nom)

Règle d'orthographe

Les préfixes se modifient souvent au contact du radical, entraînant notamment :

- le doublement des consonnes *l*, *m*, *n*, *r*, *t* : > *in*-fusable → *infusable* – *in*-poser → *apposer*
- la présence d'un *m* devant *n*, *b* et *p* : > *com*batre → *com*prendre

Les principaux préfixes

<i>ad-</i>	<i>a-</i> , <i>ac-</i> , <i>ad-</i> , <i>ab-</i> , <i>ab-</i> , <i>at-</i>	vers, passage	> <i>ad</i> venir, <i>ac</i> céder, <i>af</i> faiblir, <i>ap</i> prouver, <i>as</i> sister, <i>at</i> tirer
<i>en-</i>	<i>e-</i>	négation	> <i>en</i> céphale, <i>am</i> nésique
<i>anté-</i>	<i>an-</i>	avant, devant	> <i>anté</i> rieur, <i>anté</i> cedent
<i>anti-</i>		contre, opposition	> <i>anti</i> pollution
<i>con-</i>	<i>co-</i> , <i>col-</i> , <i>com-</i> , <i>con-</i>	avec	> <i>con</i> centrer, <i>co</i> opérer, <i>col</i> laborer, <i>com</i> poser, <i>cor</i> respondre
<i>contra-</i>	<i>contr-</i> , <i>contre-</i>	contre, opposition	> <i>contra</i> vention, <i>contra</i> dire
<i>dis-</i> , <i>dys-</i>	<i>di-</i> , <i>dif-</i> , <i>dé-</i> , <i>dés-</i>	contraire	> <i>dis</i> crédit, <i>dé</i> lire, <i>dés</i> approuver
<i>ex-</i> , <i>extra-</i>	<i>e-</i>	dehors	> <i>ex</i> terieur, <i>extra</i> terrestre
<i>in-</i>	<i>il-</i> , <i>im-</i> , <i>ir-</i>	contraire, négation	> <i>in</i> fini, <i>illé</i> gal, <i>im</i> possible, <i>im</i> meuble
<i>in-</i> , <i>intra-</i>	<i>en-</i> , <i>em-</i> , <i>im-</i>	dans, à l'intérieur	> <i>in</i> terieur, <i>in</i> tranet, <i>en</i> gager, <i>im</i> porter
<i>pré-</i>	<i>pra-</i>	avant	> <i>pré</i> cedent, <i>pra</i> poser
<i>post-</i>		après	> <i>post</i> hume, <i>posté</i> rieur
<i>re-</i>	<i>r-</i> , <i>ré-</i>	répétition	> <i>re</i> faire, <i>rap</i> peier, <i>ré</i> péter
<i>sub-</i>	<i>sou-</i> , <i>sug-</i> , <i>sus-</i>	en-dessous	> <i>sub</i> merger, <i>sug</i> gérer, <i>sus</i> pensionner
<i>super-</i>	<i>supra-</i> , <i>sur-</i>	au-dessus	> <i>super</i> ieur, <i>sur</i> lever
<i>trans-</i>	<i>tra-</i> , <i>trés-</i>	à travers	> <i>trans</i> porter, <i>travers</i> er

En synthèse de réponses apportées à la question portant sur la démarche active de découverte, nous pouvons dire que les contenus des deux manuels ne sont pas organisés de sorte que la démarche active de découverte soit favorisée.

1.5. Résultats d'analyse concernant l'approche globale de la langue

a. Le manuel algérien

Une simple lecture du sommaire du manuel algérien permet de savoir que l'atomisation des contenus à enseigner est de mise.

Le tableau ci-dessous est une illustration de la séparation des quatre compétences : *compréhension orale, expression orale, compréhension de l'écrit, expression écrite.*

Oral		Ecrit	
Ecouter / Comprendre à l'oral :	Parler / Produire à l'oral :	Lire et comprendre à l'écrit	Ecrire / production écrite
une chanson à visée argumentative : <i>Monsieur Toulmonde</i> , Aldebert.	un texte argumentatif à partir d'une affiche : des gestes au quotidien pour préserver son environnement.	« <i>La nature et l'homme</i> », d'après N. Hulot.	Rédiger l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif à partir d'un développement.
une vidéo portant sur un nettoyage de plage pour faire agir en faveur de la protection du littoral.	des arguments pour convaincre à partir de photos.	« <i>La Méditerranée est malade</i> » Paul Evan Rese, Education N° 76.	Produire des arguments pour appuyer une thèse en tenant compte de l'introduction et de la conclusion d'un texte argumentatif.

Notre examen du manuel nous a permis de constater que les points de langue (vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison) contenus dans la rubrique « *des outils pour dire, lire et écrire* » sont travaillés séparément.

Les quatre pages ci-dessous tirées du manuel en sont des illustrations :

DES OUTILS POUR DIRE, LIRE ET ÉCRIRE

Le vocabulaire de l'argumentation

La famille de mots

Dans le texte « La nature et l'homme », l'auteur aborde le thème de la « biodiversité ». Il donne son point de vue sur le sujet abordé. Il développe sa thèse par des arguments qu'il illustre par des exemples ou des explications. Ce texte est à visée argumentative.



Je lis et je repère

- A quel domaine appartiennent les mots soulignés ?
- Relève deux mots formés à partir d'un même radical.

J'ANALYSE

- Comment appelle-t-on ces mots formés à partir d'un même radical ?
- Quel est l'élément commun à cette famille de mots ?
- Complète cette famille de mots. (*Tu peux utiliser le dictionnaire*).
- Ces mots sont-ils tous de même nature grammaticale ?

Faisons le point

- Les mots (ou groupe de mots) : thème, point de vue, thèse, argument, exemple, explication... appartiennent au vocabulaire de l'argumentation.
- Les mots : **argument**, **argumenter**, **argumentation**, **argumentatif**, **argumentateur**, **argumentaire** forment une **famille de mots** : ils ont le **même radical**.
- Ces mots peuvent être de nature grammaticale différente.
Ex. argument (*nom*), argumentatif (*adjectif*), argumenter (*verbe*).



Je m'exerce

1. Relie chaque mot à sa définition.

La thèse	Ce sont les justifications, les preuves qui appuient l'idée défendue.
Les exemples	C'est l'idée défendue par celui qui s'exprime.
Les arguments	Ce sont des faits précis qui illustrent les arguments.

DES OUTILS POUR DIRE, LIRE ET ÉCRIRE

La phrase : types et formes

L'environnement influe-t-il sur la santé humaine ?

La dégradation de l'environnement a de lourdes conséquences sur la santé humaine.

La pollution de l'air, de l'eau et des sols, de même que l'exposition aux substances chimiques présentes dans l'environnement, peuvent être à l'origine de cancers, d'affections respiratoires et cardiovasculaires... Notre santé est menacée par la pollution. Quel gâchis ! Ne soyons pas irresponsables ! C'est de notre bien-être qu'il s'agit.

Ainsi pour vivre en bonne santé, il faut que nous protégeons notre environnement.



Je lis et je repère

- Quel est le problème posé dans ce texte ?
- Quelles sont les conséquences de la dégradation de l'environnement sur la santé ?
- Combien y a-t-il de phrases dans le texte ?
- De quels types et de quelles formes sont-elles ?

J'ANALYSE

- Qu'exprime chaque type de phrase ?
- Les phrases du texte sont-elles nominales ou verbales ?
- Transforme le titre en phrase déclarative puis en phrase nominale.
- Remplace « **ne pas** » par d'autres adverbes de négation dans la phrase suivante : « **Ne soyons pas irresponsables.** »
- Transforme la phrase passive du texte en phrase active.
- Quel est le mot mis en valeur dans cette phrase ? « **C'est** de notre bien-être **qu'il s'agit** ». De quelle forme de phrase s'agit-il ?
- Que représente « il » dans la dernière phrase du texte ?
- Comment appelle-t-on cette tournure de phrase ?



DES OUTILS POUR DIRE, LIRE ET ÉCRIRE

Le présent de l'indicatif

La déforestation

Les forêts sud-américaines portent bien leur nom de « poumon vert de la planète ». L'Amazonie couvre une région qui s'étend sur plus de 7 millions de km², dont la moitié sur le territoire brésilien. Or, 15% de la forêt ont fini par disparaître en vingt ans. Le défrichement, qui consiste à rendre cultivable un terrain sauvage, en est en grande partie responsable. Par ailleurs, le commerce du bois tropical est tout aussi dommageable pour l'équilibre de la biodiversité.

L'Amazonie, Ça m'intéresse.



Je lis et je repère

- Quel est le problème soulevé dans cet énoncé ?
- Relève les deux causes essentielles de la déforestation de l'Amazonie.
- Souligne au crayon les verbes du texte.

J'ANALYSE

- Donne l'infinitif et le groupe de ces verbes.
- Quel est le temps dominant dans le texte ?
- Quelle est sa valeur : énonciation ? vérité ? narration ?
- Quelles sont les terminaisons des verbes du 1^{er} et du 2^e groupes au présent de l'indicatif ?

Faisons le point

1. Les emplois du présent de l'indicatif

- Le présent d'**énonciation** est utilisé pour exprimer un fait qui se déroule au moment où on le rapporte.
Ex. : *Le garde forestier **déclare** : « Les pompiers **maîtrisent** le feu ».*
- Le présent de l'indicatif est également utilisé pour exprimer :
 - une **action qui dure**,
Ex. : *Il **neige** depuis trois jours sur les monts de Chréa.*
 - une **habitude**,
Ex. : *Chaque année, le 21 mars, des volontaires **plantent** des arbres.*
 - des **vérités générales**,
Ex. : *Les océans **couvrent** les $\frac{3}{4}$ de la surface du globe.
Ce sont les petits ruisseaux qui **font** les grandes rivières.*

DES OUTILS POUR DIRE, LIRE ET ÉCRIRE

Particularités orthographiques de certains verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif

C'est la Journée de l'environnement ! De bon matin, nous nous dirigeons vers « Alger plage », munis de sachets, de gants et de pelles. Arrivés sur les lieux, nous commençons par ramasser les papiers qui traînent sur le sable. Pendant que mes camarades nettoient la plage de tous les déchets, je les trie puis les jette dans des sacs. Ensuite j'appelle un camarade pour m'aider : ensemble, nous les chargeons sur un camion.



Je lis et je repère

- Souligne au crayon les verbes du texte ci-dessus.

J'ANALYSE

- Donne l'infinitif et le groupe des verbes que tu as soulignés.
- A quel temps sont-ils conjugués ?
- Que remarques-tu sur l'orthographe de chacun de ces verbes ?

Faisons le point

1) Les verbes en **-yer** (*nettoyer*) changent leur « y » en « i » devant un « e » muet : je nettoie, tu nettoies, il ou elle nettoie, ils ou elles nettoient.

Mais les verbes en **-ayer** (*balayer, payer...*) peuvent aussi conserver leur « y » : tu balaies ou tu balayes

2) Les verbes en **-eler** et en **-eter** prennent généralement deux « l » ou deux « t » devant un « e » muet :

- j'appelle, tu appelles, il ou elle appelle, ils ou elles appellent.
- je jette, tu jettes, il ou elle jette, ils jettent.

Attention ! Certains verbes en **-eler**, **-eter** ne doublent jamais le « l » ou le « t ». Ils prennent un **accent grave** sur le e.

C'est le cas des verbes : *ciseler - déceler - geler - écarteler - démanteler - marteler - modeler - peler - acheter - haleter - étiqueter...*

Ex. Il gèle, j'achète.

3) Les verbes en **-cer** prennent une cédille sous le « c » devant « o ».

Ex. Je lance, nous lançons.

4) Les verbes en **-ger** prennent un « e » muet devant « o ».

Ex. Je partage, nous partageons.

b. Le manuel français

Nous avons remarqué, que dans le manuel français, les deux compétences « l'oral » et « l'écrit » sont abordées séparément. Il est de même pour les points de langue (lexique, grammaire et orthographe) qui sont présents dans la deuxième partie du manuel consacrée principalement à l'étude de la langue. Nous étayons nos dires par les exemples suivants :

Pratiquer l'oral	
• Présenter un autoportrait poétique sous forme de portrait chinois « Si j'étais plante... », M. NOËL, Notesintimes	36
• Jouer au portrait chinois pour se présenter	37
• Spectateur ou Spect'acteur ? Échanger à propos de l'art selfie	37
• Débattre : images de soi sur les réseaux sociaux	37

Pratiquer l'écrit	
A. Travailler la langue pour préparer et améliorer l'écrit	
Lexique L'écriture de soi – La mémoire – Sensations et sentiments	38
Orthographe Conjuguer le passé simple à la 1 ^{re} personne	39
Grammaire Employer les temps verbaux dans un récit autobiographique	39

Lecture

► **Socle** *Élaborer une interprétation de textes littéraires*

- 1 Quel incident l'auteur raconte-t-il ? Quelle punition lui inflige-t-on ? Justifiez à l'aide de mots du texte.
- 2 (l. 5-7) : quel est le temps des verbes ? Pourquoi l'auteur emploie-t-il ce temps ici ?
- 3 Quel(s) sentiment(s) cet incident provoque-t-il :
a. chez l'enfant ? b. chez le narrateur adulte ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur des mots du texte.
- 4 a. Relevez des verbes au présent dans le dernier paragraphe : qu'exprime ce temps ici ?
b. Pourquoi, selon vous, cet incident figure-t-il dans l'autobiographie de l'auteur ? Expliquez.
- 5 Quelle image de lui-même l'auteur donne-t-il dans ce passage ?

Oral

► **Socle** *Participer de façon constructive à des échanges oraux*

- 1 a. Lisez le dernier paragraphe à voix haute de façon à manifester votre compréhension du texte.
b. Justifiez votre choix de lecture expressive.
- 2 « Confession » est un terme des religions chrétiennes : se confesser, c'est avouer ses péchés (ce qu'on a fait de mal) : ce terme convient-il à cet épisode ? Échangez vos points de vue.

Écriture

► **Socle** *Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre*

- 1 Complétez votre prise de notes sur la définition de l'autobiographie (voir p. 14).
- 2 Dans votre petite enfance, vous avez été victime d'une injustice dont vous vous souvenez encore : racontez en une dizaine de lignes.

En synthèse de réponses apportées à la question portant sur l'approche globale de la langue, nous pouvons dire que cette dernière n'est suivie dans aucun des deux manuels.

1.6. Résultats d'analyse concernant l'activité

a. Le manuel algérien

Nous avons remarqué que le manuel algérien propose des activités, mais aussi des exercices. Ces derniers sont présents dans la partie « *je m'exerce* » de la rubrique intitulée « *outils de la langue pour dire, lire et écrire* ». Quant aux activités, elles sont comprises dans la rubrique intitulée « *atelier d'écriture* ». Voici des exemples d'activités :

1 Activité

- Lis le texte ci-dessous :

La biodiversité est une ressource précieuse pour l'homme. Il doit la préserver.

D'abord, parce qu'elle est indispensable aux équilibres naturels : si l'on extermine certains oiseaux, les insectes pullulent.

De plus, la biodiversité est l'avenir de l'alimentation. En effet, la nature renferme quantité d'espèces comestibles qui sont les « cousines » sauvages des plantes cultivées. Elles résistent mieux aux insectes et aux maladies, il faut donc les conserver par prudence.

La biodiversité sert aussi à la médecine : près de 60% des médicaments que nous consommons sont issus des plantes. Si l'on détruit des plantes encore inconnues, on détruit les substances utiles qu'elles contiennent.

Par ailleurs, les animaux et les plantes sont une source de loisirs : sans doute aimes-tu les observer, les dessiner...

En conclusion, il faut préserver la biodiversité car elle est indispensable pour l'homme dans les domaines de l'alimentation, de la santé et des loisirs.

D'après Isabelle Masson, L'écologie, Agir pour la planète, Editions Milan, 2000.

- Quel est le thème abordé dans ce texte? Dans quelle partie ce thème est-il annoncé?
- Quelle est la thèse développée par l'auteur ?
- Combien d'arguments donne-t-il pour appuyer son point de vue ?
- Encadre les connecteurs qui introduisent chacun de ces arguments ?
- Encadre l'articulateur qui introduit la conclusion. Souligne d'un trait la phrase qui confirme la thèse développée et de deux traits celle qui récapitule les arguments.

Je me prépare à l'écrit

1 **Activité**

- Lis attentivement le texte ci-dessous puis réponds aux questions.

Le vieillard

Un roi chevauchait la plus fougueuse de ses montures lorsqu'il rencontra sur le bord du chemin un vieillard courbé qui plantait des arbres fruitiers. Il arrêta son cheval et l'observa.

- Tes cheveux, lui dit-il, sont blancs comme le lait. Il ne te reste pas longtemps à vivre et je m'étonne que tu plantes encore des arbres dont tu ne verras jamais les fruits.

Surpris par une telle remarque, le vieillard regarda longuement le roi avant de se décider à parler.

- Mes ancêtres, finit-il par répondre, ont planté des arbres afin que je puisse en récolter les fruits. C'est la raison pour laquelle j'en plante à mon tour pour ceux qui me succéderont. Ton père fit de même puisqu'il s'attacha à la mise en valeur du pays jusqu'à sa mort. En poursuivant son œuvre, depuis que tu es sur le trône, tu ne fais, comme moi, que préparer l'avenir. La réponse plut au roi. Il sourit, plongea la main dans sa poche et en tira une poignée de pièces d'or qu'il tendit au vieillard.

- Prends-les, lui dit-il, elles sont à toi.

- Mon travail n'aura pas été vain, s'exclama le vieillard en les acceptant, puisque j'en tire immédiatement profit. Mes arbres ont rapidement produit leurs fruits.

Le roi apprécia beaucoup ces mots pleins de sagesse et il offrit alors au vieillard des terres et de quoi les irriguer.

Jean Muzi, *Contes du monde arabe*, Flammarion.

- Où se passe la scène ?
- Quels sont les personnages de ce récit ?
- Que faisait le vieillard ?
- Pourquoi le roi est-il surpris ?
- Relève les arguments du vieillard.
- A-t-il réussi à convaincre le roi ? Justifie ta réponse en citant le texte.
- Surligne le passage narratif du texte en jaune et le passage argumentatif en vert.
- Quelle leçon de morale tires-tu de cette histoire ?

3 Activité

- Lis l'introduction et la conclusion du texte suivant puis rédige les arguments qui manquent dans le développement.

Les joies de l'instruction

Je n'ai pas eu la chance d'aller à l'école lorsque j'étais petit enfant, parce que l'école la plus proche était distante de plus de 70 kilomètres. Devenu adulte, j'en éprouvais une grande tristesse. Aussi ai-je été trop heureux de profiter de l'occasion de m'instruire dans mon usine. Pour moi, l'instruction est source de bonheur.

Tout d'abord, grâce à l'instruction, je

.....

.....

De plus avec l'instruction, je

.....

.....

Finalement, l'alphabétisation nous a ouvert les yeux et nous a fait beaucoup de bien. Avec toutes les facilités d'aujourd'hui, je pense que celui qui refuse d'apprendre à lire et à écrire mérite d'être renvoyé de son emploi. Et je sais maintenant que tout le monde peut apprendre et s'instruire.

Courier de l'Unesco

Il est à préciser que le manuel comporte plus d'exercices que d'activités. Et même quand c'est écrit « *activités* » ce sont à la base des exercices car elles ne reposent pas sur des documents authentiques. A ce sujet, Mangenot (2000) explique en faisant la distinction exercice/activité que ces derniers se distinguent de par leur support celui de l'exercice est fabriqué et celui de l'activité est authentique.

Les images ci-dessous en sont des illustrations :

4 Activité

- Ecris deux arguments en faveur de chacune des thèses données.

Thèse 1 : Habiter au bord de la mer a des avantages.

Arguments :

-
-

Thèse 2 : Habiter au bord de la mer a des inconvénients.

Arguments :

-
-

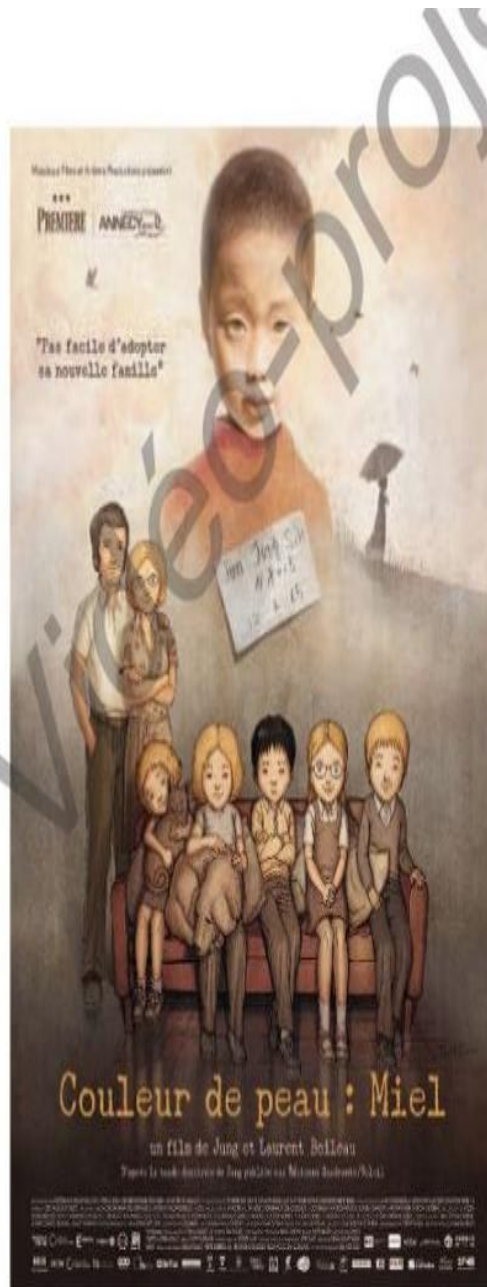
2 Activité

- Dans le tableau suivant, relie chaque argument à l'exemple qui l'illustre. Puis recopie l'ensemble argument + exemple en prenant soin de relier l'exemple à l'argument. Tu utiliseras des signes de ponctuation [, : - ()] ou des connecteurs [comme ; tel ; tel que ; par exemple].

La ville offre de nombreux services publics	On peut faire de la randonnée, aller à la pêche, cueillir des fruits des bois.
Le sanctuaire de vie sauvage de Malaisie abrite des espèces en danger	L'orang-outan, l'éléphant pygmée de Bornéo et le rhinocéros de Sumatra.
La forêt méditerranéenne est constituée d'une végétation variée	Lentisques, oliviers, pins, cyprès, chênes...
On peut profiter des plaisirs de la nature et de tous ses charmes	Métro, bus, tramways...

b. Le manuel français

Pour rappel, le manuel français se scinde en deux parties. La première est consacrée à l'étude des "textes". La seconde à l'étude de la "langue". Dans cette dernière priment les exercices. Dans la première partie, par contre, priment les activités. Elles sont comprises dans la rubrique intitulée « *pratiquer l'écrit* » et dans des ateliers. Voici quelques exemples d'activités :



Activité 2

Comparer deux images pour présenter une œuvre

► **Socle** Établir des liens entre des productions littéraires et artistiques

- 1 Quels éléments communs retrouve-t-on sur la couverture du roman graphique et sur l'affiche ?
- 2 Les éléments de l'affiche confirment-ils vos hypothèses de lecture sur le thème de l'histoire racontée ? Justifiez.

• Affiche du film *Couleur de peau : miel*, réalisé par JUNG et L. BOILEAU, Mosaïque films, 2012.

Activité 3

Analyser une bande-annonce

► **Socle** Lire des images



Visionnez sur Internet la bande-annonce du film *Couleur de peau : miel* de Jung et Laurent Boileau (2012).

- 1 Vos hypothèses de lecture se confirment-elles ?
- 2 a. Identifiez les différents types d'images utilisés pour réaliser cette bande-annonce.
b. Relèvent-ils de l'écriture autobiographique ? Justifiez.
- 3 Qu'apporte l'écriture cinématographique par rapport au langage du roman graphique ?



Activité 4 Créer une collection de verbes autour des sensations

► **Socle** Construire les notions permettant l'analyse et la production des textes et des discours

Par groupes, construisez un diaporama sonore à partir de verbes de sensation.

CONSEILS

- Choisissez l'un des cinq sens et recensez les verbes qui permettent de le traduire.
- Dans votre diaporama, associez chacun de ces verbes à une image.
- Créez une bande-son qui énumère votre collection de verbes.

Ce diaporama pourra être projeté dans le cadre d'une Semaine de la poésie ou du Printemps des poètes.

Activité 3 Analyser une critique de film

► Socle Mobiliser des références culturelles pour interpréter les textes et les productions artistiques



1 L'article critique est-il favorable ou non à l'adaptation de Sydney Pollack ? Justifiez à l'aide de plusieurs arguments.

En synthèse de la présente analyse, nous avons remarqué que les deux manuels proposent des activités ainsi que des exercices. Mais, c'est le manuel français qui propose plus d'activités.

1.7. Résultats d'analyse concernant le travail par groupes

a. Le manuel algérien

Notre étude a montré que le manuel algérien dans son intégralité ne comporte que dix travaux qui se réalisent en groupes. Neuf de ces travaux servent pour travailler la compétence de « l'oral ». Ils sont contenus dans les deux rubriques qui suivent : « *compréhension de l'oral* » et « *production de l'oral* ». Un seul travail est réservé pour la compétence de « l'écrit ». Il est inséré dans la rubrique intitulée « *compréhension de l'écrit* ». Voici ces dix travaux :

Travail n°1



Ecoute n° 4 (toute la chanson)

- Complète l'énoncé suivant par les mots : *polluer - dénonce - agir - sensibiliser*

A travers sa chanson, le chanteur Aldebert l'état de la planète et cherche à nous pour et cesser de la

- En binômes, écrivez une autre strophe pour continuer cette chanson.

15

Travail n° 2

- En sous-groupes, recensez d'autres gestes écocitoyens à faire au quotidien chez vous, dans la rue ou dans votre collège pour participer par l'action à la protection de votre environnement. Présentez-les aux autres camarades.

Travail n° 3

- Par groupes de 3, théâtralisez (*jouez*) cette fable en reformulant les paroles. Commencez ainsi :

LA CIGALE : Bonjour chère voisine ! (*très poliment*)

LA FOURMI : (*avec méfiance*)

.....

Travail n° 4

Jeu de rôles

- En trinômes (*le narrateur - la cigale - la fourmi*), interprétez cette BD (*la cigale, le tabac et la fourmi*) avec vos propres mots.

LE NARRATEUR - C'est l'été ; il fait chaud. La cigale ...

Travail n° 5

- Deux étudiants se rencontrent à la sortie de la fac. Samir, 23 ans, doit arrêter de fumer. Nabil, 19 ans, est non-fumeur. Ils échangent quelques paroles. Ces paroles sont enfermées dans les bulles qui suivent. En binômes, lisez-les et redonnez à chacun ses paroles en les numérotant dans le bon ordre. Attention ! une bulle contient les propos de Samia, une étudiante qui a suivi la conversation.

Travail n° 6

- Par groupes de trois, interprétez cette scène devant le reste de la classe. Vous serez attentifs à l'intonation, à la gestuelle et à l'expression.



Travail n°7

- Avec ton camarade, choisissez une réplique de Madame PERRICHON et insérez-y une indication scénique.

Travail n° 8

- En sous-groupes, choisissez le lieu où vous aimeriez passer vos vacances et listez des arguments pour justifier votre choix. Ensuite, dites-les à vos camarades de façon à les inciter à vouloir aller le visiter.

Travail n°9

- En groupes, reformulez le texte que vous avez écouté. N'oubliez pas de mettre en valeur les atouts (attraits) touristiques de cette région.

Travail n°10

- Avec ton groupe, complète le texte par trois arguments que vous placerez par ordre d'importance.

C'est bientôt les vacances. Nous aimerions en profiter pour aller à la mer mais l'état de nos plages est affreux. Nous voudrions intégrer l'association **Ness El Khir** et participer à vos actions de nettoyage de plages car nous nous sentons concernés.

D'abord,

Ensuite,

Enfin,

Ainsi, nettoyer nos plages est vraiment nécessaire. Permettez-nous donc de participer à cette campagne pour notre bien-être, notre santé et la propreté de notre environnement.



- Puise dans cette boîte à outils que tu enrichiras avec tes camarades.

Verbes

Organiser
Eviter
Utiliser
Expliquer
Respecter
Nettoyer
...

Noms

Nettoyage
Déchets
Association
Etapas
Consignes
Dangers
...

Adjectifs

Pollué
Dangereux
Nécessaire
Indispensable
Ecocitoyen
Responsable
...

b. Le manuel français

Le manuel français accorde une place importante aux travaux par groupes. En effet, il en propose une quarantaine, et ce, à l'écrit comme à l'oral.

Il est à souligner que le nombre d'éléments constituant les groupes diffère d'une activité à une autre : des groupes de deux, de trois, de quatre, de cinq, de dix, etc. En voici quelques exemples illustratifs :

1 a. Par petits groupes, faites le bilan du chapitre en utilisant notamment ces **verbes** et **groupes nominaux**. Vous y associerez des noms d'écrivains et/ou d'artistes rencontrés dans le chapitre.

Verbes

témoigner – avouer
– confesser – affirmer –
évoquer – faire revivre –
partager – revendiquer
– se remémorer –
dénoncer – raconter –
expliquer – se libérer

Groupes nominaux

une identité – un combat
– des sentiments – un
parcours – des liens
familiaux – un souvenir
marquant – une prise de
conscience – des erreurs –
des remords – une révolte

b. Partagez vos travaux.

2 Oralement, échangez pour comprendre le pacte autobiographique.

a. Comment comprenez-vous ces propos de P. Lejeune, spécialiste de l'autobiographie ?

b. En tant que lecteur, comment réagissez-vous devant un récit autobiographique ? Expliquez.

« Une autobiographie, par opposition à la fiction, mais aussi à la biographie ou à l'histoire, est un texte relationnel : l'auteur demande au lecteur quelque chose, et il lui propose quelque chose... Quelque chose de très particulier ! Il demande au lecteur de l'aimer en tant qu'homme et de l'approuver. Le discours autobiographique implique une demande de reconnaissance. »

P. LEJEUNE, interviewé par M. Delon, *Le Magazine littéraire*, n° 409, mai 2002.

CONSEILS

- Par petits groupes,
 - lisez l'article, cherchez le sens des mots inconnus ;
 - listez des arguments et des exemples pour nourrir le débat : intelligence collective animale, situations où les êtres humains se comportent comme des moutons, dangers de ces comportements, moyens de les éviter.
- Collectivement, échangez vos idées qui se nourriront aussi des textes et images étudiés dans le chapitre.



Oral

► **Socle** *Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole*

Organisez-vous en binômes. Apprenez le poème et dites-le à deux voix : quelle tonalité devez-vous lui donner ?

Par groupes, étudiez un des thèmes A, B ou C :

- repérez les procédés de la satire ;
- organisez la présentation de votre thème à la classe ;
- manifestez des compétences orales.

Thème A : les jeunes

1. Pourquoi la jeunesse en veut-elle aux vieilles générations ?
2. a. Par quels groupes nominaux les jeunes sont-ils désignés ? b. Quelle image de la jeunesse cette nouvelle offre-t-elle ?
3. Tous les jeunes sont-ils présentés de la même manière ?
4. L'auteur porte-t-il un jugement sur la jeunesse ? Si oui, lequel ?

Thème B : les adultes

1. a. Quel est le portrait du personnage principal ? b. L'auteur lui manifeste-t-il sa sympathie ?
2. a. Quels autres adultes sont présentés dans la nouvelle ? b. Comment se comportent-ils ? c. L'auteur porte-t-il un jugement sur eux ? Si oui, lequel ? d. Ce jugement est-il explicite ou implicite ?

Thème C : la violence

1. Quelles formes de violence repérez-vous dans la nouvelle ?
2. a. Qui a recours à la violence et pourquoi ? b. Qui est responsable de cette violence ?
3. Quelle est la satire finale de la nouvelle ?



► **Socle** *Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole*

Par groupes de trois élèves, répartissez-vous les rôles et entraînez-vous à dire la scène VII, en faisant ressortir la personnalité de Caligula et les sentiments des deux autres personnages.
Jouez ensuite cette scène devant la classe.



► **Socle** *Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole*

Par groupes d'une dizaine d'élèves, répartissez-vous les rôles et entraînez-vous à dire l'extrait, en faisant ressortir la personnalité des différents personnages.
En vous inspirant de la mise en scène, jouez cet extrait devant la classe.

En synthèse de la présente analyse, nous avons constaté que les deux manuels proposent des travaux par groupes. Mais, ces derniers sont peu présents dans le manuel algérien.

Chapitre 02 : Analyse des manuels

2. Synthèse des résultats

Les résultats de notre analyse sont résumés dans la grille ci-dessous :

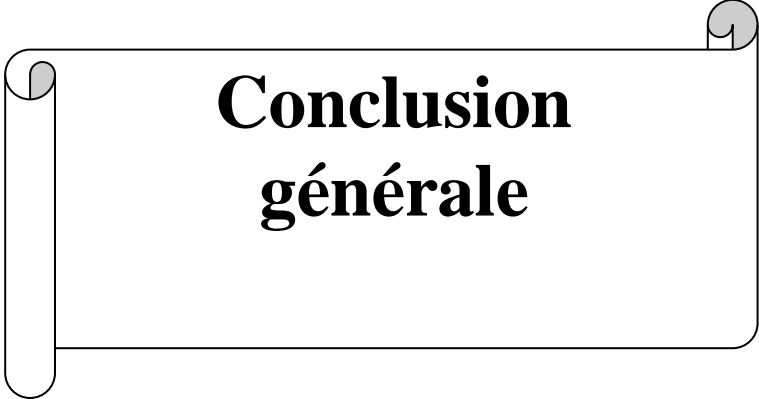
Grille des résultats d'analyse

	Recommandations actuelles de la didactique	Manuel algérien			Manuel français		
		+	+	-	+	+	-
01	Les contenus du manuel sont-ils organisés autour de projets apprenants?		X				X
02	Le manuel propose-t-il pour enseignement des genres de discours ?		X		X		
03	Les projets proposés dans le manuel sont-ils organisés autour de séquences didactiques ?		X				X
04	La démarche active de découverte est-elle favorisée ?			X			X
05	L'approche globale de la langue est-elle suivie ?			X			X
06	Le manuel propose-t-il des activités ?		X		X		
07	Le manuel propose-t-il des travaux par groupes ?		X		X		

Les données de la grille ci-dessus montrent que du côté du manuel algérien, la majorité des recommandations actuelles de la didactique sont plus ou moins prises en compte. Tandis que du côté du manuel français, plus de la moitié de ces recommandations ne sont pas prises en charge.

Conclusion partielle

A l'issue de ce chapitre, nous avons d'abord essayé d'apporter des réponses à chacune des questions que compte notre grille d'analyse. Puis, nous avons résumé l'ensemble des résultats obtenus dans une grille. Enfin, les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent que c'est le manuel algérien qui est plus conforme aux recommandations actuelles de la didactique.



**Conclusion
générale**

Conclusion générale

Dans ce travail de recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique comparée, nous avons étudié deux manuels. L'un est Algérien. L'autre est Français. Tous les deux sont destinés à l'enseignement du français au cycle moyen.

Le présent travail a pour objectif de déterminer lequel des deux manuels est le plus conforme aux recommandations actuelles de la didactique.

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons d'abord retenu ce qui pourrait être qualifié de recommandations actuelles de la didactique. Ensuite, nous avons défini chacune de ces dernières à base desquelles nous avons conçu une grille d'analyse constituée d'un ensemble de questions traduisant des critères d'analyse. Ladite grille nous a servi à étudier les deux manuels déjà cités.

Les résultats auxquels nous avons abouti révèlent que c'est le manuel algérien qui est le plus conforme avec les recommandations actuelles de la didactique. Dans la mesure où, l'intention de s'appuyer sur certaines de ces recommandations est omniprésente. Mais, le choix des contenus montre une maîtrise insuffisante de ces dernières et un attachement aux logiques traditionnelles.

Par ailleurs, l'une des limites de notre recherche est qu'il existe des recommandations actuelles de la didactique que nous n'avons pas pu prendre en considération, et ce, pour des raisons de faisabilité et de temporalité. Nous pouvons citer à titre d'exemple : l'interculturel et les TICE.

A l'avenir, nous poursuivrons cette recherche en intégrant ce qui manque et en insistant sur les indications didactiques.



**Références
bibliographiques**

- Aboufath, K. (2010). Le manuel scolaire : quelle utilisation ? , *Cahiers de l'éducation et de la formation* n°3, 5-7. En ligne <https://fr.calameo.com/read/000026401dbbfd2ab0e04>, Consulté le 15 février 2019.
- Ammouden, A. (2015). Le français au lycée en Algérie : des types de textes aux genres de discours, *Multilinguales* n°6, 59-175. En ligne <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/1588>, Consulté le 02 novembre 2018.
- Ammouden, M. (2012a). L'apprentissage actif de l'écrit et /ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée .Thèse de doctorat en didactique des langues et des textes. Université de Bejaia .non publiée.
- Ammouden, M. (2015b). « Cours et activités de didactique de l'écrit. 4. L'enseignement/apprentissage par genres», Polycoché pédagogique, Université A. Mira-Bejaia. En ligne: <http://elearning.univ-bejaia.dz/course/>.
- Ammouden, M. (2015c). « Cours et activités de didactique de l'écrit » .4. « L'enseignement/apprentissage par séquences didactiques », Polycoché pédagogique, université A. Mira- Bejaia. En ligne <https://elearning.univ-bejaia.dz/cours/>, consulté 23 octobre 2018.
- Ammouden, M. (2018d). L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique, *Multilinguales* n°2 ,117-147. En ligne https://www.researchgate.net/publication/331651552_L'APPROCHE_PAR_LES_COMPETENCES_EN_ALGERIE_DE_LA_THEORIE_A_LA_PRATIQUE_THE_SKILLS_APPROACH_IN_ALGERIA_FROM_THEORY_TO_PRACTICE, Consulté le 28 mars 2019.
- Ammouden, M. & Cortier , C. (2009) .L'enseignement du FIES et de l'Arabe dans le contexte Algérien : relations pour une étude didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité . Actes du 1er Colloque International de l'ARCD *Où va la didactique comparée ?*1-15.
- Bouguerra, T. (1991). Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien. *O.P.U.*
- Bouguerra, T. (1996). Pour une didactique des projets en FLE. *In travaux de didactique de français langue étrangère* n° 36, 89-108.
- Chartrand, S. (1996) .*Pour un nouvel enseignement de la grammaire.* Montréal : logiques.
- Cohen, E- G. (1994) *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène.* Montréal : Chenelière.

- Chopin, A. (1998). *Dictionnaire encyclopédique de 'éducation et de la formation* (2^e éd). Paris : Nathan université.
- Coste, D. (2009). « Tâche, progression, curriculum », *Le français dans le monde. Recherche et applications*. n°42 ,15-24. En ligne https://www.academia.edu/21716046/2010_-_T%C3%A2che_progression_curriculum?auto=download , consulté le 26 mars 2019.
- Cuq, J-P (dir). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- De Pietro, J-F. (2002).Et si, à l'école, on apprenait aussi ?, Acquisition et interaction en langue étrangère, mise en ligne le 16 décembre 2005 .En ligne <https://journals.openedition.org/aile/1382> , consulté le 05 novembre 2018.
- Dolz, J. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. In Noverraz, M., Schnweuly, B. (Eds.), *Archive ouverte UNIGE* (Vol. 1 : 1^{ère}, 2^e. Bruxelles : De Boeck .En ligne <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34882>
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques* n°137 /138, 179-198, mis en ligne le 15 juin 2008.En ligne <https://journals.openedition.org/pratiques/1159>, consulté le 2 décembre 2018.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage orale et écrit .*Pratiques* n° 137/138, 179-198.
- Dolz, J. Schneuwly, B. (Eds). (2009). *Pour un enseignement de l'oral initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Dolz, J. & Schnweuly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Elément de réflexions à propos d'une expérience romande .*Enjeux* n° 37/38, 49-75 .En ligne [file:///C:/Users/DELL/Downloads/unige_34111_attachment01%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/unige_34111_attachment01%20(3).pdf) , consulté le 02 novembre 2018.
- Drechsler, M. (2011). *Manuels scolaires et albums augmentés : Enjeux et perspectives pour une pédagogie du 21^e siècle*. : Numerik livres. En ligne <https://books.google.dz> .consulté le 1 décembre 2018.
- Duguay, R-M. (2004). Séquence didactique pour l'exploitation des contes et des comptines en développement langagier des enfants de quatre ans .*Revue de l'université de*

- Moncton*, vol.35, n°02. 41-66 En ligne <https://www.erudit.org/fr/revues/rum/2004-v35-n2-rum862/010643ar.pdf> , consulté le 28 octobre 2018 .
- Eduscol, site d'accompagnement pédagogique du ministère de l'éducation nationale. (2018). En ligne <https://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-education-artistique-20culturelle.html>, consulté le 20 mai 2019.
- Gérard, F-M. Rogiers, X, (1997). Les manuels scolaires au service d'une pédagogie de l'intégration : Exemple d'un manuel d'éveil .*Education- formation*, n° 247,9-22 .En ligne http://www.bief.be/docs/publications/eveil_integre_070223.pdf.
- Gérard, F-M. (2010). Changement dans les manuels : des situations-problèmes aux compétences et aux concepts, *Bief* ,2-18.En ligne http://www.bief.be/docs/publications/changements_dans_les_manuels_120208.pdf
- Gérard, F-M., & Rogiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, utiliser* (2è éd.) .Bruxelles : De Boeck UNIVERSITE .En ligne <https://books.google.fr/> , consulté le 1 décembre 2018 .
- Hamez, M-P. (2012). La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le français aujourd'hui* n°176, 77-90. En ligne <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-77.htm>, consulté le 4 décembre 2018.
- Herrera, A-V. (2010). La pédagogie de projet : une alternative en didactique des langues. *Linguistica aplicada* n° 7, 1-11. En ligne http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art10.htm, consulté le 4 décembre 2018.
- Huber, M ., & Dalongeville, A. (2000). *Se former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives*. Lyon : Chronique sociale.
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projets « la pédagogie du projet-élève »*.Lyon : chronique sociale.
- La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives. Lyon : Presse de l'Enssibe, avril (2004), [chapitre 7, p .225].
- Lebrun, M., Aubin, P., Allard. Landry, A. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* .Canada : Presses de l'université du Québec .En ligne <https://books.google.dz> , consulté le 1 décembre 2018.
- Memai, A. & Rouag, A., (2017). Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico -social. *Varia* n°43 ,1-7 .En ligne <https://journals.openedition.org/edso/2014> consulté le 15 février 2019.

- Ministère de l'éducation et de l'enseignement national. (2016). *Document d'accompagnement du programme de français cycle moyen*. En ligne <https://www.education.gov.dz/wpcontent/uploads/2015/04/%D9%88%D8%A B%D9%8A%D9%82%D8%A9%D9%85%D8%B1%D8%A7%D9%81%D9%82%D8%A9 %D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9 %D9%85.pdf>, Consulté le 2 Mars 2019
- Ministère de l'éducation nationale et de la recherche(2018).Programme du cycle 4. En ligne http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf, Consulté le 4 Avril 2019
- Moirand, S. (2003). Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours, *HAL*, 1-24. En ligne <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01507281/document>, consulté le 05 novembre 2018.
- Onisep, office nationale d'information sur les enseignements et les professions. (2019). En ligne <http://www.onisep.fr/Parents/Vos-questions-nos-reponses/Questions-reponses-college/Qu-est-ce-qu-un-enseignement-pratique-interdisciplinaire-EPI>, consulté le 22 mai 2019.
- Perrenoud, Ph. (2002). Apprendre à l'école à travers les projets : pourquoi ? Comment ? *In éducatriceur* n°14, 6-11.En ligne [file:///C:/Users/user/Documents/Downloads/Apprendre_a_lecole_a_travers_des_projets_pourquoi%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Documents/Downloads/Apprendre_a_lecole_a_travers_des_projets_pourquoi%20(1).pdf), consulté le 4 décembre 2018.
- Portillo Serrano, V. (2016). La notion de genre en science du langage, thèse de doctorat université de Franche-Comté .En ligne http://www.revue-texto.net/docannexe/file/2577/genre_portillo.pdf, consulté le 02 novembre 2018.
- Proulx, J. (2008). *Apprentissage par projet*. Canada, Québec : Presses de l'Université du Québec. En ligne <https://books.google.fr/>, consulté le 1 décembre 2018.
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF. Editeur.
- Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet : de la recherche. *Technologie* n°186, 46-54. En ligne <http://eduscol.education.fr/.pdf>, consulté le 4 décembre 2018.

Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF. Editeur.

Schneuwly, B. (1994). *Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques*. In Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture : Actes du Colloque Théodile-Credil*, 155-173. Berne : Peter Lang.

Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires : Guides méthodologique*, 01 -89
.En ligne
<http://www.scolibris.fr/rezolibris/fichier/basededonnee/27/fichier1/Unesco-guide-method-elabo-manuels-R-Seguin-1989.pdf> , consulté le 8 décembre 2018.

Stoian, C-S. (2002). *Mise en forme des objectifs : le projet didactique*. *Dialogos* n°6,72-75. En ligne <http://www.academia.edu/>, consulté le 4 décembre 2018.

Table des matières

Introduction générale.....	6
Chapitre 01 : Cadre théorique	9
1. Le manuel scolaire	10
1.1. Définition du manuel scolaire	10
1.2. Caractéristiques et fonctions du manuel scolaire.....	11
2. Recommandations actuelles de la didactique	12
2.1. Projet didactique et pédagogique	13
2.1.1. Projet didactique	13
2.1.2. Projet pédagogique	14
2.1.2.1. Etapes concernant la réalisation d'un projet pédagogique.....	15
2.1.2.2. Objectifs de projet pédagogique.....	15
2.2. Genre de discours	16
2.3. Séquence didactique	18
2.4. Démarche active de découverte	20
2.5. Approche globale de la langue	21
2.6. Activité	21
2.7. Travail par groupes	23
Chapitre 02 : Analyse des manuels	25
1. Résultats d'analyses des deux manuels	26
1.1. Résultats d'analyse concernant les projets apprenants	26
a. Le manuel algérien.....	26
b. Le manuel français	27
1.2. Résultats d'analyse concernant le genre de discours	30
a. Le manuel algérien	30
b. Le manuel français	30
1.3. Résultat d'analyse concernant la séquence didactique	31
a. Le manuel algérien.....	31
b. Le manuel français	33
1.4. Résultats d'analyse concernant la démarche active de découverte.....	34
a. Le manuel algérien	34
b. Le manuel français	37

1.5. Résultats d'analyse concernant l'approche globale de la langue	40
a. Le manuel algérien	40
b. Le manuel français	45
1.6. Résultats d'analyse concernant l'activité	46
a. Le manuel algérien	46
b. Le manuel français	51
1.7. Résultats d'analyse concernant le travail par groupes	53
a. Le manuel algérien	53
b. Le manuel français	57
2. Synthèse des résultats	60
Conclusion générale	61
Références bibliographiques	63
Table des matières	69