



HAL
open science

Le métalangage et le discours didactique dans les nouveaux manuels scolaires de français

Fatima Benamer Belkacem

► **To cite this version:**

Fatima Benamer Belkacem. Le métalangage et le discours didactique dans les nouveaux manuels scolaires de français. Linguistique. Université Abderrahmane Mira de Béjaïa, 2011. Français. NNT : . tel-00624709v1

HAL Id: tel-00624709

<https://theses.hal.science/tel-00624709v1>

Submitted on 19 Sep 2011 (v1), last revised 26 Sep 2011 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université A.MIRA-BEJAIA
Département de français



THESE

Présentée par

Fatima BENAMER BELKACEM

Pour l'obtention du grade de
DOCTEUR EN SCIENCES

Filière : Français

Option : Didactique

Thème

**Le métalangage et le discours didactique dans
les nouveaux manuels scolaires de français**

Soutenue : le lundi 16 mai 2011

Devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Grade		
M^{me} KADI Latifa	Professeur	Univ.de Annaba	Présidente
M^r CHERIGUEN Foudil	Professeur	Univ.de Béjaïa	Rapporteur
M^{me} MARIN Brigitte	Professeur	Univ.de Paris -Est	Co-rapporteur
Mme AMOKRANE Saliha	Docteur	Univ.de Alger 2	Examineur
Mme DELCAMBRE Isabelle	Professeur	Univ.de Lille 3	Examineur

A la Mémoire de Mon Père

A ma Mère

A mes Frères

A Toute ma Grande Famille

Remerciements

Je tiens à remercier en tout premier lieu, Monsieur Foudil Chériguen, qui m'a encadrée tout au long de la réalisation de ce projet, pour sa patience, ses conseils méthodologiques et ses chaleureux encouragements de tous les instants

Je tiens également à exprimer ma profonde gratitude, en particulier, à Madame Brigitte Marin, pour son soutien, ses judicieux conseils, sa rigueur scientifique, ainsi que ses encouragements, son aide permanente et sans faille, qu'elle m'a prodigués pendant tout l'encadrement, avec générosité et abnégation.

De même, je remercie très vivement, Madame Isabelle Delcambre, Madame Saliha Amokrane et Madame Latifa Kadi, membres du jury, qui, malgré leurs nombreuses préoccupations, ont gentiment accepté de lire et d'évaluer mon travail.

Mes vifs remerciements vont aussi à Madame Farida Boualit, membre responsable de l'Ecole doctorale de français dont le sérieux et la fermeté sans relâche, ne peut que nous transmettre cette énergie et cette rigueur indispensables, dans tout travail de recherche régulier, qui nous poussent à aller de l'avant.

Ces remerciements ne seraient pas complets si je n'y associais pas mes proches, mon amie, Madame Fadila Amri, qui m'ont soutenue tout au long de ce parcours, ainsi que toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin, à la réalisation de ce projet.

F. Benamer Belkacem

Sommaire

Introduction	1
Chapitre I - Les soubassements théoriques de notre approche	10
1. Du métalangage et du discours didactique	10
2. Des manuels scolaires et de leur fonctionnement	18
Chapitre II -Etude macroscopique des nouveaux manuels scolaires de français	48
1. Présentation des documents corpus	48
1.1. Présentation des manuels scolaires de l'élève.....	48
1.2. Présentation des guides de l'enseignant.....	51
1.3. Présentation des documents programmes.....	53
2.Etude macroscopique des manuels scolaires de français du cycle moyen	54
2.1. Analyse du manuel de première année moyenne.....	54
2.2. Analyse des deux manuels de deuxième année moyenne.....	60
2.3. Analyse du manuel de troisième année moyenne.....	72
2.4. Analyse du manuel de quatrième année moyenne.....	76
Chapitre III - Le métalangage et le discours didactique dans les facilitateurs	86
1. Le métalangage et le discours didactique dans l'avant propos	89
2. Le métalangage et le discours didactique dans la table des matières.	141
3.Le métalangage et le discours didactique dans les sommaires	147
4.Le métalangage et le discours didactique dans les images et dessins.	176
5.Le métalangage et le discours didactique dans le glossaire	190
Chapitre IV-Le Métalangage et le discours didactique des intitulés	202
1. Métalangage et discours didactique dans les énoncés des projets	202
1.1. Les énoncés des projets de première année moyenne.....	202
1.2. Les énoncés des projets de la deuxième année moyenne.....	218
1.3. Les énoncés des projets de la troisième année moyenne.....	220
1.4. Les énoncés des projets de la quatrième année moyenne.....	222
2. Le métalangage et le discours didactique dans les séquences	225

2.1. La notion de séquence dans le manuel de 1AM.....	226
2.2. La notion de séquence dans le manuel de 2AM.....	231
2.3. La notion de séquence dans le manuel de 3AM.....	243
2.4. La notion de séquence dans le manuel de 4AM.....	247

3. Métalangage et discours didactique dans les énoncés des objectifs.....252

Chapitre V- Le métalangage et le discours didactique des questions de compréhension.....262

1. Métalangage des questions portant sur l’oral.....	262
1.1 L’inscription de l’oral dans le manuel de 1AM.....	263
1.2. L’inscription de l’oral dans le manuel de 2AM.....	267
1.3 L’inscription de l’oral dans le manuel de 3AM.....	270
1.4. L’inscription de l’oral dans le manuel de 4AM.....	279

2. Le Métalangage et le discours didactique des questions de compréhension de l’écrit.....298

2.1. Le métalangage et le discours didactique dans les questions de compréhension de l’écrit en 1AM.....	302
2.2 Le métalangage et le discours didactique dans les questions de compréhension en 2 AM.....	328
2.3 Le métalangage et le discours didactique dans les questions de compréhension en 3AM.....	347
2.4 Le métalangage et le discours didactique dans les questions de compréhension de 4AM.....	360

Chapitre VI -Le métalangage et le discours didactique des questions d’expression.....370

1. Le métalangage et le discours didactique des activités d’écriture dans le manuel de 1AM.....	371
2. Le métalangage et le discours didactique des activités d’écriture dans le manuel de 2AM.....	293
3. Le métalangage et le discours didactique des activités d’écriture dans le manuel de 3 AM.....	403
4. Le métalangage et le discours didactique des activités d’écriture dans le manuel de 4AM.....	414

Chapitre VII -Le métalangage et le discours didactique dans les activités morphosyntaxiques.....	427
1. Le métalangage dans Maîtrise de la langue de 1AM.....	427
2. Le métalangage dans les outils de la langue de 2AM.....	460
3.Le métalangage dans Grammaire pour lire et écrire de 3AM.....	465
4.Le métalangage dans Grammaire pour lire et écrire de 4AM	469

Chapitre VIII-Comparaison des manuels scolaires aux autres documents officiels.....	498
1. Approche didactique des programmes et des nouveaux manuels scolaires.....	499
1.1 Comparaison de l'introduction des programmes à l'avant propos des manuels scolaires.....	509
1.2. Des consignes des programmes aux fiches méthodologiques des nouveaux manuels.....	517
1.2.1 Implication de l'apprenant, des programmes aux manuels.....	517
1.2.2. Le métalangage procédural et/ou théorique des programmes aux manuels.....	521
2. Compétences visées par les programmes et par les manuels.....	531
2.1. Les compétences visées à l'oral par les deux documents.....	531
2.1.1. Les compétences de l'oral dans les deux documents de 1AM.....	531
2.1.2 Les compétences de l'oral dans les deux documents de 2AM.....	534
2.1.3 Les compétences de l'oral dans les deux documents de 3AM	536
2.1.4 Les compétences de l'oral dans les deux documents de 4AM.....	538
2.2. Les compétences de l'écrit des programmes aux manuels.....	542
2.2.1. Les compétences de l'écrit dans les deux documents de 1AM.....	542
2.2.2. Les compétences de l'écrit dans les deux documents de 2AM.....	544
2.2.3. Les compétences de l'écrit dans les deux documents de 3AM.....	545
2.2.4. Les compétences de l'écrit dans les deux documents de 4AM.....	547
3. Les projets, des programmes aux manuels.....	551
3.1. Les projets, du programme au manuel de 1AM	551
3.2. Les projets, du programme aux manuels de 2AM.....	555
3.3. Les projets, du programme au manuel de 3AM.....	560
3.4 Les projets, du programme au manuel de 4AM.....	563
4. Les objectifs des programmes aux manuels scolaires.....	566
4.1. Les objectifs du programme au manuel de 1AM.....	569
4.2. Les objectifs du programme aux manuels de 2AM	570

4.3. Les objectifs du programme au manuel de 3AM.....	571
4.4. Les objectifs du programme au manuel de 4AM.....	575
5. Les séquences des programmes aux manuels.....	577
5.1 Les séquences dans le manuel et le programme de 1AM	578
5.2. Les séquences dans le manuel et le programme de 2AM.....	581
5.3. Les séquences dans le manuel et le programme de 3AM.....	584
5.4 Les séquences dans le manuel et le programme de 4AM.....	586
Conclusion.....	590
Bibliographie.....	600
Annexes :.....	1
1. Copies de pages des manuels.....	1
2. Copies de deux questionnaires.....	37
3. Réponses des enseignants en formation continue.....	41
4. trois copies de production écrite échantillon.....	53

Chapitre I

Les soubassements

théoriques de notre approche

Chapitre I

Les soubassements théoriques de notre approche

1. Du métalangage et du discours didactique

Pour notre analyse, notre point de départ va s'appuyer sur la définition du métalangage, autrement dit, « *du langage parlant du langage lui-même* », comme l'écrit Jakobson traduit par Ruwet et cité par Josette-Rey-Debove (1986):

Une distinction a été faite dans la logique moderne, entre deux niveaux de langage, « le langage objet » parlant des objets et le métalangage parlant du langage lui-même¹.

Il nous faut aussi nous concentrer sur le discours didactique qui régit nos supports d'analyse. A ce sujet, nous ne pouvons ignorer que le discours didactique ne peut se passer d'un certain métalangage qu'on soit dans une discipline ou dans une autre, à plus forte raison quand il réfléchit sur les méthodologies, les moyens pédagogiques et matériels ainsi que les modalités de l'enseignement/apprentissage du FLE².

L'occulter serait amputer notre recherche d'un pôle incontournable par son occurrence dans les divers documents pour ne pas rentrer dans les détails du discours didactique relevant de la méthodologie mise en œuvre ; donc du discours parlant du discours.

C'est ce qu'on peut appeler aussi le métalangage procédural, lorsqu'il désigne les manipulations et actions que nous opérons sur la langue en général pour l'enseigner (les consignes, questions, sujet, stratégies à mettre en œuvre, modalités de réalisation des travaux...).

Ce qui justifie en partie, du moins au point où nous en sommes dans notre progression ce jumelage que nous avons choisi de faire et qui recouvre en réalité une

¹. J. Rey-Debove : *Le Métalangage*, Collection L'ordre des mots, Le Robert, 1986, p.15.

². Pour raison de commodité, nous avons opté, pour abrégé le groupe nominal « français langue étrangère » à utiliser les initiales FLE.

prise en charge simultanée intégrée pour nous dans le discours procédural pour paraphraser Robert Bouchard, c'est-à-dire le « méta discours didactique. »

En fait, nous considérons tout métalangage dès lors qu'il est traduit en discours, comme un métadiscours qu'il soit d'ordre procédural ou tout simplement d'ordre terminologique. A titre d'exemple quand nous disons à nos apprenants :

« En français, l'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie. »,

nous utilisons un métadiscours car nous le réalisons avec la terminologie dont il parle c'est-à-dire qui est en même temps son objet référent et son outil de verbalisation pour traduire la réalité linguistique de la langue sur le plan morphologique. De même quand nous construisons cet énoncé :

« Introduisez deux locutions conjonctives de manière à employer le présent du subjonctif dans les phrases suivantes. »,

Nous nous inscrivons en même temps, dans un métalangage procédural et un métadiscours, car la terminologie de cette consigne est d'ordre métalinguistique, tout comme elle précise l'action ou le procédé à accomplir sur la langue (les phrases) pour obtenir la forme visée. L'enseignant ainsi que l'apprenant communiquent au moyen d'un métalangage, que, sortis de classe ou des actions qui s'y réfèrent, ils ne l'utilisent plus.

D'ailleurs à ce sujet, les réponses dans un éclat de rire de quelques collégiennes à ma question :

« Vous utilisez adjectif qualificatif, les prépositions, la conjugaison, les séquences(...) quand vous discutez en français, ou quand vous écrivez en dehors des cours de français ?», donnent à réfléchir sur leur capacité à reconnaître l'inutilité de tout cet arsenal que nous leur injectons pendant toutes les séances de cours :

Non !, C'est pour la classe, c'est pour apprendre ! C'est comme en arabe, le vocabulaire pour apprendre la grammaire, la conjugaison, c'est juste pour travailler avec Cheikh³ ...

C'est pourquoi nous sommes encore d'accord avec Josette Rey-Debove dont les propos éclairent plus précisément nos deux exemples :

Dire que le métalangage étudie le langage- objet, parle du langage-objet et ne peut parler d'autre chose (Carnap, 1934, p. 129) revient à dire plus clairement qu'il signifie le langage-objet et ne signifie que lui⁴.

Ainsi donc, que nous parlions de récits, de phases initiales, d'arguments, d'énoncés et d'indices d'énonciation, de pragma-linguistique, de temps, de syntagmes, nous nous inscrivons toujours dans le métalangage, qui n'a d'autre référent, qui ne renvoie qu'au signifié langage, et qui n'a pour objet d'analyse ou d'explication que le langage, à plus forte raison, lorsqu'il s'agit de manuels destinés à l'enseignement du français en situation de FLE.

C'est aussi pour cela que nous sommes encore d'accord avec l'acception qu'en donne J.P. Cuq (2003), à condition de l'étendre au langage contenu dans les documents pédagogiques et de ne pas la limiter comme il l'a fait au langage utilisé par l'enseignant et l'apprenant en situation de classe de langue :

En didactique, on appelle métalangage (ou métalangue) l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage⁵.

³. Les élèves et même les étudiants utilisent fréquemment même quand ils s'expriment en français ce terme arabe à la place de « mon enseignant », ou de « l'enseignant » tout court, auquel on ajoute parfois le possessif « iw ». Il en est de même pour « enseignante », le vocable prend le préfixe « ta » en tamazight (variante kabyle) qui donne « tachikhèts », vocable auquel on associe parfois le possessif « tsiw » adjectif possessif du féminin : « tachikhètsiw ».

⁴. J. Rey-Debove op. cit. p. 19.

1. J.P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, 2003, p. 164.

Ce que nous expliciterons avec une plus grande acuité dans les parties analytiques de notre étude, concernant le métalangage et le discours didactique dans les différentes rubriques de nos documents corpus envisagés du point de vue métadiscursif et métacognitif.

Il nous faut aussi revenir sur la notion de discours, et signaler que nous comprenons ce concept de discours selon l'acception de Benveniste (1966), à plus forte raison, dans le discours didactique :

Il faut entendre discours dans sa plus grande extension : toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière. C'est d'abord la diversité des discours oraux de toute nature et de tout niveau, de la conversation triviale à la harangue la plus ornée⁶.

Il continue sur la même notion en la précisant, pour élargir son acception :

Mais c'est aussi la masse des écrits qui reproduisent des discours oraux ou qui en empruntent le tour et des fins : correspondance, mémoires, théâtre, ouvrages didactiques ; bref, tous les genres où quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur, et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne⁷...

Acception qui nous interpelle car, vérifiable dans les manuels scolaires, à travers les avant-propos, les questions et consignes(...) des différentes activités qui sillonnent les différents projets, composants-charpentes de nos documents du cycle moyen

Nous devons aussi retenir sa conception de l'énonciation et de l'énoncé indispensable à notre étude car nos supports d'analyse sont non seulement des ouvrages

⁶. E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale, 1*, Tel Gallimard, Paris, 1966, p. 241- 242.

⁷. Idem.

métalinguistiques mais aussi des documents communicatifs en leur qualité d'ouvrages d'enseignement / apprentissage:

Il faut prendre garde à la condition spécifique de l'énonciation : c'est la tâche même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet. Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son propre compte (...). La relation du locuteur à la langue détermine les caractères linguistiques de l'énonciation (...) L'énonciation suppose la conversion individuelle de la langue en discours⁸.

C'est certain, l'énoncé s'organise selon la situation d'énonciation, et obéit à une structure particulière : chaque fois qu'on change de discours on redistribue en conséquence les mots de la langue. N'oublions pas la part réservée à la phrase, sachant que cette notion est constamment employée chez nous, dès le primaire.

Les paroles ou les énoncés sont en effet toujours appelés phrases, et par l'enseignant, et par les apprenants. De plus, construire un discours c'est enchaîner des phrases les unes aux autres en respectant la cohésion et la cohérence dans leur progression pour faire sens. Ne dit-on pas « première phrase du texte, dernière phrase... » Et justement à propos de la phrase, nous notons qu'elle est conçue comme discours dans cette définition que nous considérons très pertinente même si le plus souvent, ce vocable en sa qualité de métalangage grammatical, ne sort pas des classes de langue :

La phrase appartient bien au discours. C'est même par là qu'on peut la définir : la phrase est l'unité du discours⁹.

Pour ce qui est de la notion d'énoncé, car nous aurons constamment à l'utiliser attendu que nous analysons des produits de l'acte d'énonciation plus que l'énonciation elle-même, nous nous inscrivons dans cette définition d'Oswald Ducrot cité par Bouguerra (T) qui nous semble très explicite car il le présente comme un :

⁸ E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, 2, Paris, 1974, p.80-81.

⁹ E. Benveniste, op.cit. p, 129.

*segment de discours sur lequel le locuteur engage sa responsabilité indépendamment de ce qui le suit. L'énoncé se présente comme le but, l'objectif de la parole du locuteur de dire ce qui est dit dans le segment*¹⁰.

Autre acception pertinente pour notre analyse des énoncés adressés directement à l'apprenant, tels que les avant-propos, les consignes des différentes questions et activités, par exemple.

Toujours à ce sujet, et comme nos supports sont des documents écrits, produits par des personnes du domaine et destinés à une catégorie d'utilisateurs précis, nous reprenons aussi à propos du phénomène énonciatif la précision de Jean Dubois cité par J.M. Adam(1974) :

*L'énonciation est présentée soit comme la relation que le locuteur entretient par le texte avec l'interlocuteur ou comme l'attitude du sujet parlant à l'égard de son énoncé*¹¹.

La responsabilité de l'émetteur de l'énoncé ou du discours est donc totale, et se manifeste dans le rapport qu'entretient le sujet parlant ou écrivant avec son énoncé (il peut l'assumer totalement comme il peut y mettre une distance) et le rapport qu'il entretient parallèlement avec son interlocuteur ou sujet lisant.

En fait, l'énonciation agit sur deux fronts et c'est de là que se confirme l'aspect pragmatique de la situation d'énonciation, car il y a des enjeux dans une situation bien déterminée entre le locuteur et l'allocutaire (disons entre les deux interlocuteurs pour ce qui est de la communication orale) et entre le scripteur et le lecteur en situation d'écrit, à plus forte raison quand il s'agit de textes communicatifs comme ceux de notre corpus.

¹⁰. T. BOUGUERRA *Le dit et le non-dit, A propos de l'Algérie et de l'Algérien chez Albert Camus*, OPU, 1989, p. 18.

¹¹. J.M. Adam : *Linguistique et discours littéraire : Théories et pratique* Larousse, 1975, p. 28 (J. Dubois : *Enoncé, Énonciation* ; Langages n° 13,) 1969.

Ce que précisent justement les propos de Sophie Moirand (1993), auxquels nous nous référons pour ses précisions concernant les conditions spatio-temporelles inhérentes à toute situation de communication :

Par situation d'écrit, nous entendons donc une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et /ou réception ayant lieu par ailleurs, dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques¹².

De même, nous expliciterons avec plus de précision et au moment opportun ce que nous entendons actuellement par enseignement/apprentissage qui allie comme son nom l'indique, deux options interdépendantes : la part de l'enseignant pour ce qui est de l'action de former et celle de l'apprenant pour ce qui est de l'action d'apprendre, devenant ainsi, deux partenaires en action dans ce processus indispensable pour installer des compétences communicatives en français langue étrangère; à quoi renvoient les compétences intégratives, ce qui caractérise les capacités.

Nous consacrerons une partie à ce que recouvre la pédagogie du projet¹³ et son étroite relation avec le travail par objectif, les stratégies d'apprentissage, les activités et les tâches.

Notre corpus de travail étant censé s'inscrire dans cette optique pédagogique avec sa dimension socialisante et son apport sur l'ouverture vers la responsabilisation et l'autonomie de l'élève pour ne pas dire de l'apprenant, dans sa progression et son appropriation de la langue française, avec sa dimension communicative et

¹² S. Moirand. *Situation d'écrit*, Clé International, 1993, p. 9.

¹³. Les quatre manuels de lecture sont subdivisés selon le nombre de projets prévus pour chaque niveau ; le titre même de « Projet » revient partout comme un leitmotiv.

socioculturelle, nous prendrons en charge les paramètres et indices inscrits dans nos manuels tant sur le plan macroscopique que microscopique.

Les images, les dessins, les titres, les consignes, les contenus, les projets sont pour nous d'égale importance, car ils sont tous fonctionnels et non gratuits ou ornementaux ; c'est-à-dire jouant un rôle purement décoratif, pour seulement plaire à l'apprenant. Ils participent, en effet, au sens didactique et pédagogique de l'ouvrage.

2. Des manuels scolaires et de leur fonctionnement

Le manuel en tant que document de travail et outil de formation nous interpelle pour plusieurs raisons que nous ne devons pas négliger et que nous nous devons de présenter de prime abord de par son importance aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant qui ne peut s'en passer. A ce propos, nous allons souvent faire appel aux conceptions très pertinentes de X. Roegiers (1993. Ainsi parlant du manuel et de son importance pour l'utilisateur, il écrit nous explicitant ce que nous sentons sans pour autant l'exprimer clairement :

Un manuel scolaire peut remplir différentes fonctions. Celles-ci varieront selon l'utilisateur concerné, la discipline et le contexte dans lequel on élabore le manuel. A cet égard une distinction stricte entre manuel de l'élève et manuel de l'enseignant est obsolète¹ ...

Aussi suggère-t-il quelques lignes plus loin toujours à ce propos :

Il est dès lors plus concret de porter un regard sur les fonctions du manuel scolaire selon qu'elles sont relatives à l'élève ou à l'enseignant, et cela quel que soit le destinataire premier du manuel²

Ce que nous allons immédiatement expliciter pour ne pas perdre le fil de notre démonstration. Tout d'abord et au risque de nous répéter, le manuel scolaire est un support essentiel pour les activités d'enseignement/apprentissage en Algérie, comme dans la plupart des pays du monde, et ce, pour plusieurs raisons.

Le manuel scolaire se présente de prime abord comme une banque de données inestimables pour les enseignants et pour les élèves qui vivent dans un environnement où la langue française n'est pas couramment utilisée même si elle circule dans certains écrits ou domaines. Même s'il nous arrive d'entendre parler français dans certaines

¹. X. Roegiers. *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles, De Boeck Université, 1993, p. 64.

². Idem.

rues, villes et régions d'Algérie. Ce sont le plus souvent les filles, et de plus en plus jeunes, qui, plus que les garçons parlent français avec aisance comme si c'était leur langue maternelle !

C'est en partie grâce aux efforts consentis par leurs enseignants et à leur propre collaboration, mais aussi et sans conteste à ces précieux outils de leurs années de formation, à « ces pages parlantes » à qui on demande d'être toujours plus performantes et plus à la page ; de qui on attend toujours plus, car elles agissent à court comme à long termes, et ce, sur plusieurs plans.

En effet, et pour reprendre Roegiers, le manuel remplit plusieurs fonctions sur le plan pédagogique. Si nous regardons celles qui sont relatives à l'apprenant pour l'instant, nous retenons la classification proposée par celui-ci et que nous résumons dans ce qui suit. Les fonctions qu'elle prend en compte sont au nombre de sept :

1 - *La fonction de transmission des connaissances*, qu'il considère comme la fonction la plus classique mais surtout la plus critiquée, car certes le livre scolaire transmet la terminologie les règles, les formules, donc des connaissances ou savoir cognitif, ce qui fait allusion à la répétition et à la mémorisation, mais il n'empêche qu'un savoir-faire lui est inhérent.

L'élève doit pouvoir les utiliser en contexte scolaire pour parler ou écrire à ses camarades, à son enseignant, ou ailleurs (par exemple en ce qui concerne pour nous le système linguistique et discursif, communicatif et pragmatique du français).

Donc le manuel ne dispose pas exclusivement de ce « savoir redire » mais se compose aussi d'« un savoir-faire cognitif ».

2 - *La fonction de développement de capacités de compétences communicatives* car il permet d'acquérir des méthodes, des comportements ; des savoir être, et donc un savoir devenir, pour compléter la vision de Roegiers surtout en situation d'apprentissage d'une langue étrangère (lire, réfléchir se documenter organiser ses idées...).

A ce propos, reprenons les définitions qu'il donne des notions de compétences et de capacités. Pour ce qui est de la capacité, il écrit :

Une capacité est l'actualisation d'un savoir-faire ou d'un savoir- être qui permet la réalisation de performances¹⁴

Nous partageons aussi cette appréciation dans la mesure où on ne peut parler de performance que lorsqu'une compétence est acquise par l'apprenant, et la seule possibilité de le savoir c'est par l'actualisation : ou il y a capacité et donc l'actualisation est possible, ou l'apprenant est incapable d'actualiser la compétence, et donc il y a impossibilité de réaliser la performance, seul comportement observable pour nous, surtout en situation de FLE.

D'ailleurs, nous revoyons bien ce terme de capacité revenir dans la traduction des objectifs – déclinés en contenus – à faire atteindre : par exemple, être capable d'employer le passé simple avec l'imparfait ; être capable de se présenter, être capable de retrouver les parties d'une introduction. Passant à la définition du concept de compétence, son acception nous intéresse aussi (entre autres) car il la perçoit ainsi :

Une compétence est un ensemble intégré de capacités qui permet de manière spontanée d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment¹⁵.

A noter que pour exercer une compétence, qu'elle soit d'ordre communicatif ou linguistique, il faudrait mettre en œuvre plusieurs capacités.

A titre d'exemple, pour ne pas nous étendre à ce niveau de notre analyse, pour la production d'une lettre (de quelque ordre qu'elle soit), on doit être capable d'écrire dans le système graphique du français, être capable d'utiliser les majuscules au moment opportun, être capable de produire la forme de la lettre sur l'espace page, être capable d'utiliser les temps du discours, les pronoms personnels (embrayeurs), les formules d'appel (adéquates), les formules de politesses (selon les cas de lettres), etc.

¹⁴. X. Roegiers. Op. cit, p. 66.

¹⁵. X. Roegiers. Op. cit. p. 66.

Bien entendu, certains pré-acquis comme la graphie française l'écriture (majuscules, minuscules, cursives...), les marques typographiques (...) remontent aux premières années de l'apprentissage du français.

D'autres capacités sont soit installées au cours des niveaux précédents, soit font partie des objectifs du projet et donc en cours d'appropriation. On ne peut parler de capacité que s'il y a intégration, appropriation par l'apprenant.

Ainsi si nous voulons installer la compétence communicative « défendre un point de vue », autrement dit être capable d'argumenter en langue française pour défendre une thèse, nous devons viser progressivement plusieurs capacités, indispensables à cette compétence pour qu'un apprenant se l'approprie car elles en sont constitutives.

Un autre exemple : nous voulons installer la compétence de l'écrit, rédiger une lettre amicale, plusieurs compétences doivent être au préalable acquises :

- la graphie française : les majuscules, les minuscules, l'écriture cursive ;
- la ponctuation ;
- l'ordre des mots dans la phrase (phrase simple, phrase complexe) ;
- les articulateurs architectoniques (articulateurs chronologiques, logiques) ;
- les temps des verbes, la concordance des temps ;
- le lexique thématique, le lexique relationnel ;
- l'implication du scripteur et les marques d'énonciation ;
- le paragraphe ;
- les formules d'appel, leur disposition ;
- l'image de la lettre dans l'espace page.

Cette liste nous permet de prendre conscience de toutes les compétences qu'il faut accumuler et qui demandent du temps pour être appropriées en situation de FLE, et qui se trouvent être de nature transversale. De ce fait, elles constituent de véritables pré requis car elles participent, pour la plupart d'entre elles, à une multitude d'autres compétences sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement.

En ce sens, il arrive souvent que les apprenants algériens qui ne sont pas capables de former des phrases correctes, car ne s'étant pas réellement approprié l'organisation des mots dans la phrase, et ne maîtrisant pas au départ l'écriture, restent pénalisés pendant tout leur cursus en français.

Le retard s'élargit au fur et à mesure que les cours avancent et que ces apprenants n'arrivent pas à décrocher, les bases de départ étant défailtantes et non prises en charge, l'élève étant occulté au profit du programme et de son accomplissement dans le temps qui lui est imparti.

Pour cela, le travail ne peut se réaliser de manière cohérente pour ne pas tomber dans les gratuités, qu'en ciblant les objectifs opérationnels à même de permettre à l'apprenant d'y parvenir, par exemple, d'être capable de faire une introduction, de sélectionner des arguments, de les hiérarchiser, de faire une conclusion fermée et/ou ouverte, d'utiliser les articulateurs logiques, les temps du discours les déictiques...

Le manuel remplit aussi *la fonction de structuration de ce savoir* à travers les progressions choisies, l'organisation en contenus, comme il répond aussi à la fonction d'intégration des savoirs.

Nous devons expliciter la notion de progression, car nous en ferons certainement usage au cours de notre analyse des projets et des séquences. Plusieurs définitions sont données à cette notion qui semble flottante et jugée telle par les enseignants chercheurs eux-mêmes.

Parmi ces différentes définitions, nous avons opté pour celle proposée par Daniel Véronique (2000) qui intègre la progression dans la tâche et dont la complexité tient à la prise en compte de plusieurs niveaux :

La notion de progression est étroitement liée à la mise en œuvre de projets d'enseignement, plus particulièrement à l'organisation du « contenu » linguistique, langagier, et éventuellement culturel, que l'on souhaite transmettre¹.

¹. D. Véronique 'Vers une redéfinition de la notion de progression', in *La notion de progression*, articles coordonnés par D. Coste et D. Véronique, ENS Editions, 2000, p. 145.

Notons par ailleurs, qu'étant donné l'importance réattribuée à la composante socioculturelle et à l'interculturalité dans l'enseignement / apprentissage du FLE, depuis une décennie, l'emploi de l'adverbe modalisateur « forcément » conviendrait mieux que celui d'« éventuellement ».

Bien entendu, dans l'organisation, nous intégrons, cela va sans dire, la notion de hiérarchisation, éléments indispensables pour tout cheminement dans le temps.

Tout comme dans la notion de linguistique, nous comprenons les composantes de l'ordre morphosyntaxique inhérentes à un projet communicatif (les outils de langue, le fonctionnement de la langue, termes et notions récemment introduites dans nos classes).

De même, les concepts de « langagier » « culturel », représentent pour nous les composantes discursives, référentielles et culturelles, sinon interculturelles pour le français langue étrangère, du moins au cours de la présente analyse. Pour autant, il ne faut pas occulter les composantes stratégiques, pour reprendre le concept de Sophie Moirand, qu'on signale beaucoup plus à l'oral que dans les productions écrites. Par composantes, il faut entendre compétences car elles aussi supposent plusieurs capacités.

3 - Un autre rôle qu'il ne faut pas occulter concerne *la fonction de consolidation des acquis antérieurs* : en réalité elle existe depuis toujours dans les manuels scolaires et se manifeste à travers les différents exercices et questions, servant de moyen d'acquisition et d'installation permanente, pour leur permettre de s'en servir si la situation réclame le savoir savant et/ou savoir-faire, ciblés.

A titre d'exemple, nous examinerons une activité scolaire exigeante, comme faire la synthèse d'un paragraphe ou du support choisi, après des activités d'application, de conceptualisation servant de moyens pour installer cette compétence qui demande de nombreux acquis et pré-requis, communicatifs, linguistiques et métalinguistiques.

Autre exemple précis, demander aux élèves un essai pour justifier un choix donné, autrement dit, argumenter, réclame sur le plan du discours (composante discursive), des activités sur les différentes parties qui rentrent dans sa composition, à savoir : l'introduction, la partie développement la conclusion, sans oublier les parties transitions ou conclusions partielles.

De même, l'organisation du moins important au plus important, dans la hiérarchisation des arguments, doit aussi donner lieu à des exercices précis.

Les marques d'énonciation et l'implication du locuteur, par son inscription dans son texte et par là même, celles de l'interlocuteur, du lieu, du temps et de la situation dans lesquels est produit le discours, relèvent de l'approche sociolinguistique dont la prise en charge est indiscutable dans l'enseignement/apprentissage depuis quelques années.

Ce qui doit conduire aussi le manuel à prendre en charge les outils linguistiques indispensables pour réaliser cette situation de communication. Nous complétons notre éventail sur les composantes linguistiques pour ne pas dire morpho syntaxiques, nous pensons par exemple à des activités portant l'emploi des temps du discours, le choix des connecteurs d'arguments, l'utilisation cohérente des articulateurs logiques (...)

C'est lors de toutes ces activités qu'on consolide par exemple, l'emploi du passé composé avec le présent, leurs désinences; les articulateurs introductifs, énumératifs, conclusifs; les verbes de volonté, de souhait, d'opinion.

Le travail des déictiques, ancrages infaillibles du discours (...) que les apprenants ont certes étudiés dans les niveaux précédents mais sans être capables de les réutiliser à bon escient ou du moins correctement dans des énoncés communicatifs et non comme on a eu l'habitude de leur dispenser des leçons dont les objets d'étude restent totalement déconnectés. Bref, mettre en évidence le rôle accessoire qu'ils jouent

réellement en tant qu'outils linguistiques et sociolinguistiques au service de la communication en langue française.

4 - *La fonction d'évaluation des acquis et de régulation des apprentissages* tient une place importante pour sa part. Le document de l'apprenant contient aussi des exercices, des activités qui lui permettront de s'auto évaluer, de reconnaître ses carences, de saisir leurs sources.

Cette fonction se manifeste à travers les consignes inhérentes aux tâches et aux travaux à réaliser qui renseignent sur le niveau où est arrivé l'élève, pour pouvoir normalement réguler le travail de la séance du jour et/ou ultérieure.

Ainsi des exercices portant sur l'emploi des auxiliaires avoir et être au présent de l'indicatif, ayant été correctement réalisés, nous permettent de passer à l'étape suivante, qui est l'installation du passé composé et ses emplois, pour raconter des faits passés mais récents et l'utiliser dans le discours oral, car il fait partie des temps du discours par excellence.

C'est donc un temps très rentable sur le plan de la communication orale et même écrite lorsqu'il s'agit de produire des textes d'utilité sociale avec une portée à court terme (lettre, rapport, procès verbaux, compte rendus...) où ce temps est souvent employé avec le présent de l'indicatif, le futur simple et même avec l'impératif (dans les énoncés injonctifs : par exemple : ta sœur a mis ton tablier bleu, prends celui-ci !).

- 5 *La fonction d'aide à l'intégration des acquis* : c'est une des plus importantes, car elle se manifeste à travers le réinvestissement des acquis antérieurs, qu'il soit d'ordre communicatif, discursif, métalinguistique et /ou linguistique.

En effet, les uns étant souvent imbriqués aux autres leurs ré-exploitations, leurs reprises et leurs rappels sont les principaux signes de leur présence intégrée au processus d'apprentissage.

En fait, on réinvestit les acquis selon toujours Roegiers grâce à un double processus :

- sous forme d'intégration verticale où il y a nécessairement connexion des savoirs et savoir-faire existant en amont et en aval dans la discipline qu'est l'enseignement du français : par exemple pour expliciter sa vision prenons l'exemple « pour écrire une lettre », il y a forcément mise en œuvre de plusieurs moyens linguistiques et de plusieurs moyens discursifs et socioculturels.

- sous forme d'intégration horizontale qui relève de la combinaison des capacités et des compétences installées, et donc acquises à travers l'apport des autres disciplines assurées antérieurement, et en parallèle grâce à des situations complexes, des situations-problème où ils auront à réinvestir différents savoirs et savoir-faire d'ordre transdisciplinaire : du moins selon notre interprétation des idées de Roegiers qui donnent du sens à l'apprentissage lui-même.

Ce qu'il présente d'ailleurs, par l'emploi du terme projet, qui à lui seul, inclut ce processus d'intégration de savoir et savoir-faire interdisciplinaires.

6 - *La fonction de référence*

En effet, le manuel peut être considéré comme une banque de données à laquelle l'élève peut à tout moment faire appel pour chercher une information, qu'elle soit d'ordre référentiel ou orthographique, sur le plan du discours et des techniques d'écriture (...) ; il devient ainsi « *un cadre de référence* » qui permet à l'élève de s'auto-construire par l'apport de « *repères stables et bien ancrés.* » pour reprendre les propres termes de Roegiers.

Des manuels avec des renvois à d'autres ouvrages et des questions demandant de la recherche, des tableaux à comparer, compléter, (...), aideraient l'élève à devenir maître de son apprentissage et certainement plus responsable et plus autonome.

7 - *La fonction d'éducation sociale, d'ouverture et d'épanouissement culturel* ne doit pas être en reste, les contenus référentiels des projets les illustrant sans conteste.

Il s'agit dans ce cas de ce qui a trait au comportement, qui permet de développer un « savoir être » sur le plan culturel, national familial et personnel par un apport référentiel et des savoir-faire dans un processus d'intégration.

Cela est possible par les textes qui parlent de la relation entre les hommes, qui touchent à ce qui fait l'être humain, les valeurs socioculturelles, les actions qui agrandissent l'homme car elles rentrent dans la construction de la civilisation quelle qu'elle soit.

Les textes qui touchent la fibre sensible de l'être humain, qui parlent à son cœur, réveillent ses émotions et cultivent chez lui l'imaginaire, le rêve et l'action positive. Ces textes qui lui donnent envie de lire car il y cherchera « du plaisir, du savoir, et pourquoi pas de la sagesse, pour reprendre de mémoire, Georges Duhamel parlant « du livre ouvert ».

Passons maintenant au document de l'enseignant, Roegiers, lui intègre d'autres fonctions qui sont au nombre de quatre et que nous synthétisons comme suit :

1 - *La fonction d'information scientifique et générale* : vu la complexité de ce que l'enseignant doit dispenser, il est indéniable qu'il ne peut pas tout connaître et tout gérer par lui-même.

Les supports étant souvent liés à de multiples domaines, le manuel devient alors un solide appui pour ses recherches personnelles ; ce genre de manuel lui étant spécialement consacré.

2 - *La fonction de formation pédagogique liée à la discipline* :

A ce niveau, Roegiers apporte à l'enseignant les informations relatives à la pratique pédagogique, à sa propre formation dans ce sens et au renouvellement de celle-ci selon l'évolution des méthodes et propositions didactiques.

Mais il arrive qu'un livre de l'élève contient toutes les pistes de travail en classe, c'est-à-dire un livre fermé, où tout est donné, pour lequel l'enseignant sera un simple « applicateur obéissant », un manipulateur à l'instar des ouvriers de l'usine avec leurs machines, peut justifier son absence.

3- *La fonction d'aide à l'apprentissage et à la gestion des cours*, le manuel peut offrir les techniques, les moyens et le processus d'exploitation de ce qui est proposé comme activités d'apprentissage, ou de leur actualisation : Par exemple, donner des indices méthodologiques pour réaliser avec ses élèves tel ou tel projet communicatif.

Une autre piste, pour rédiger un conte, commencer par faire la collecte des statuts des personnages, choisir ensuite ceux qui vont être acteurs, créer les relations familiales et /ou sociales entre eux, sélectionner un manque ; fixer un objet de la quête (...).

La seconde étape, imaginer la situation initiale

La troisième étape, faire surgir la perturbation...

La quatrième étape, l'entrée en scène du héros...

Nous ne pouvons passer en revue toutes les séquences que peut prévoir un manuel pour faciliter l'actualisation des compétences à l'apprenant et donc pour faire atteindre la performance car qui dit actualisation d'une compétence de communication renvoie à performance.

4 - *Enfin la fonction d'aide à l'évaluation des acquis.*

Le manuel de l'enseignant tout comme celui de l'élève comporte des outils d'évaluation ou instruments de contrôle qui servent à une évaluation formation surtout lorsque les activités donnent les moyens de reconnaître ses erreurs et d'y remédier par d'autres exercices.

L'évaluation formative se doit d'exister dans les ouvrages destinés aux apprenants car elle est à même de les responsabiliser et de leur permettre de s'évaluer, et éventuellement de se noter avec objectivité. D'autant plus que la notation de

l'enseignant est souvent jugée injuste, l'élève n'ayant pas les moyens (les critères) pour se jauger lui-même.¹⁶

Voilà pour ce qui est du résumé des fonctions du manuel scolaire que nous avons essayé d'explicitier et auquel nous avons ajouté des exemples personnels pour illustrer nos propos.

Reste un autre point très important à ne pas occulter, puisque nous sommes d'emblée, dans des généralités certes importantes pour notre analyse, mais qui restent encore du domaine de la caractérisation globalisante. En effet, lorsque nous y regardons de plus près, c'est souvent une autre réalité qui s'offre à nous.

Les didacticiens distinguent deux sortes de manuels pour le livre de l'élève tout comme pour le livre de l'enseignant : ainsi on parle de manuel ouvert et de manuel fermé. Ce que nous devons explicitier à l'occasion.

Pour ce qui est du manuel de l'élève, il peut être en effet, « ouvert » ou « fermé ».

- Le livre est dit fermé, s'il s'agit d'un document qui se présente comme un tout complet avec tous les éléments nécessaires à l'apprentissage de la discipline jusqu'à devenir « manuel programmé », qui ne demande aucun apport ou voix extérieurs.

- Le manuel est considéré comme « ouvert » lorsqu'il est possible de l'exploiter de différentes façons selon les contextes. Il peut être complété par des apports personnels, de recherche, de lecture d'autres manuels (...).

Il peut être ouvert sur le plan de la méthode comme il peut l'être en ce qui concerne le contenu :

Il est dit ouvert sur le plan de la méthode, lorsqu'il ne fait pas allusion à la méthode qui sera prise en charge lors de l'apprentissage mais se contente de proposer un matériel sans aucune contrainte pédagogique.

C'est à l'enseignant de faire le choix des textes à exploiter comme supports de leçons et d'activités, comme c'est à lui encore d'opter pour ce qui est de la méthode

¹⁶. X. Roegiers op. Cit. cf. pages 66 à 81.

pédagogique à mettre en œuvre. L'auteur donne l'exemple des recueils de textes de certaines grammaires, d'atlas ...

S'il est par contre ouvert sur le plan des contenus, une grande place est laissée à la créativité de l'élève avec l'entrée par des questions portant sur des réflexions personnelles, des travaux à compléter, des thèmes de recherche centrés sur le point pris en charge. Mais la leçon ou la structure ciblées sont clairement fixées avec la progression à suivre.

Donc, la contrainte existe toujours malgré cette ouverture.

En ce qui concerne le manuel de l'enseignant, on parle de manuel « ouvert » selon Xavier Roegiers, lorsque le livre est un produit qui donne à réfléchir à l'enseignant, à ses utilisateurs ; complète des données scientifiques, laisse le choix à l'enseignant ; ne suit pas une méthodologie précise, et ne l'enferme pas dans des contraintes et consignes stéréotypées : il propose plusieurs pistes.

Nous comprenons que dans ce cas, le manuel ne dépend pas des programmes, comme il se libère de la méthodologie en cours.

Nous comprenons par là, que l'ouvrage devient un outil de référence qu'on peut exploiter et non suivre à la lettre selon notre auteur.

Ce que nous devons apprécier, car il nous laisse cette liberté de mouvement qui ne peut qu'être enrichissante pour notre formation et notre épanouissement personnel dans le travail d'enseignement / apprentissage, qui devient ainsi de la recherche action.

D'ailleurs, s'agissant du livre de l'enseignant, celui-ci peut-être utilisé indépendamment du livre de l'élève puisqu'il s'écrit avant ou pendant sa conception et non l'inverse; il le conditionne, donc en fait un ouvrage ouvert aussi.

-Le manuel est dit « fermé », quand il se présente comme « un outil d'aide » avec des indications précises sur l'exploitation pédagogique du livre de l'élève; il devient un outil permanent de travail pour l'enseignant, au service du manuel de l'élève. Notre enseignant est guidé dans ses entreprises et ne peut qu'appliquer dans ce cas.

A ce sujet reconnaissons que certains enseignants s'en accommodent fort bien et se retrouvent désespérés, dès qu'on leur laisse un mince filet de liberté d'entreprendre !

Le document de l'enseignant est en fait réalisé après la conception de celui-ci.

Il porte le nom de livre du professeur, livre du maître, guide pédagogique. Chez nous, il nous arrive même d'entendre mi-sérieux mi ironiques des enseignants se copier les uns les autres, l'appeler « mon outil de travail » ; bref il est perçu comme par la majorité des enseignants comme une « *aide aux apprentissages et à la gestion des cours*¹ »

Mais conclut-il et nous ne pouvons qu'être d'accord avec lui, un manuel est plus ou moins ouvert ou fermé, et ne peut être totalement ouvert ou fermé que ce soit sur le plan des contenus ou de la méthode. Si ce n'est pas l'un c'est l'autre qui est plus ou moins dirigé selon une visée latente ou très explicite.

Nous comptons y revenir au cours de notre recherche, car nous nous proposons d'étudier et d'explicitier la présence du discours didactique (et parallèlement du métalangage didactique), son fonctionnement et ses objectifs sur plusieurs niveaux que nous considérons comme centres d'intérêt incontournables. Ils se présentent pour le moment comme suit :

Sur le plan des facilitateurs :

Une prise en charge des manuels scolaires ne peut occulter l'analyse des facilitateurs « le langage » nécessaires à la communication didactique, appelés facilitateurs pédagogiques (objectifs de la leçon précis, en accord avec programmes, résumés clairs ...) ;

Nous incluons les facilitateurs techniques, autrement dit, l'étude de la préface et avertissements, nous éclairent sur les intentions des concepteurs et des méthodologies mises en œuvre ; l'analyse de la table des matières, de la bibliographie quand elle existe ; des glossaires (lexique); des tableaux ; images ; dessins ; bref, des illustrations.

¹. X. Roegiers op. Cit. p. 81 à 82.

Nous comptons nous servir des grilles d'analyse de F. Richaudeau auxquelles nous ajouterons celles que nous allons proposer autant pour l'aspect quantitatif que qualitatif.

Nous nous attacherons à dégager leurs rôles par rapport à la lisibilité et aux contenus du manuel ; même si nous savons qu'un livre ne remplace pas le travail ou plus précisément le partenariat enseignant /enseigné.

Nous détaillerons tous ces paramètres lors de notre analyse, tout comme nous nous attarderons sur leur fonction métalinguistique.

Dans la présentation des projets

Cette autre banque de données nous permettra de cerner les différents projets proposés pour tel ou tel niveau, sachant que nous aurons à étudier les quatre manuels prévus pour le collège en Algérie, ce qui nous amènera à faire aussi une carte des projets de la 1^{ère} année à la 4^{ème} année (profil d'entrée avec le résumé des projets pris en charge en dernière année du primaire, et profil de sortie avec celles de la sortie du collège.

Parler de projet pédagogique en situation d'enseignement/apprentissage c'est initier et amener l'apprenant à agir pour construire son apprentissage et par là même, à se construire. C'est, comme le signalent les didacticiens, le « Learning by doing » du philosophe et pédagogue américain John Dewey (1859-1952) en avant-garde pour son époque, qui se trouve être d'actualité, car il permet d'établir des situations proches de la réalité concrète.

Monique Rossini (1986) résume la conception pédagogique de Dewey en ces termes :

Chez John Dewey, la méthode des projets se propose de : fonder l'enseignement sur des contenus concrets, favorisant une meilleure connaissance de la vie par l'enfant, faire appel à la motivation (...) pour l'amener à la résolution des problèmes posés ; le projet devrait lui fournir l'énergie nécessaire à son entreprise¹⁷

¹⁷. M. Rossini : *Le petit RETZ de la pédagogie moderne*, ROSSINI (M), Editions RETZ, Paris, 1986. p. 114.

Nous regarderons aussi dans quelle mesure ils répondent au rôle socialisant que les théoriciens du projet visent et auxquels les contenus des manuels scolaires doivent répondre s'ils s'inscrivent réellement dans la pédagogie du projet ; ce que nous allons brièvement définir et expliciter tout au long de notre parcours.

En effet, pour commencer, la notion de « projet » veut dire, du moins telle que nous la comprenons :

- définir des objectifs ;
- organiser et planifier selon leur importance les actions qui permettent d'atteindre les objectifs ciblés pour réaliser le projet pédagogique prévu, les objectifs étant des « cibles étapes » et interdépendantes ;

Autrement dit, ne plus se satisfaire des séances où les leçons s'égrènent mais ne construisent aucune relation entre elles. Mais aussi ne jamais perdre de vue que chaque séance qui se réalise est une pierre indispensable pour l'ensemble du projet et peut même le dépasser si le contenu est de l'ordre du transversal ;

- construire des activités et tâches susceptibles de répondre positivement aux objectifs visés, de les évaluer ; c'est-à-dire proposer des travaux qui permettent à l'apprenant de s'exercer, de réfléchir, d'y mettre du sien selon ses possibilités, ses stratégies personnelles, faire des erreurs, y remédier, tout comme dans la vie quotidienne.

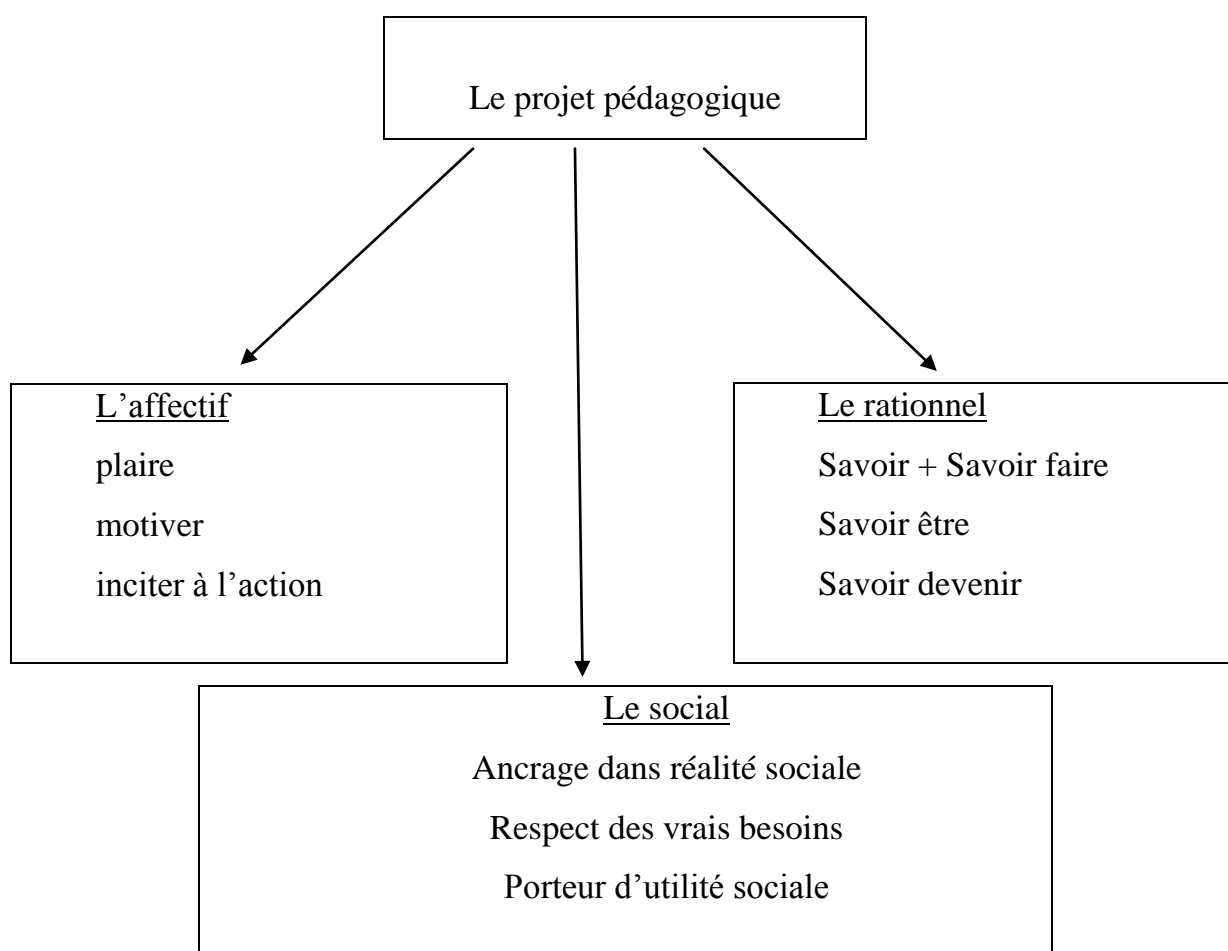
Le plus important est de travailler la langue, mais de faire en sorte, qu'elle aussi travaille l'apprenant en lui demandant efforts, réflexion et choix. Comprendre, donner du sens à ce qu'on apprend ou qu'on fait apprendre.

Ce que à quoi les activités lui permettront d'accéder et non pas les batteries « d'exercices structuraux applicationnistes » qui n'arrivent toujours pas à désertir nos classes.

- établir un contrat avec les partenaires élèves pour mettre en œuvre toute cette organisation ; donc lui donner du sens et faire de l'élève algérien un apprenant

responsable de son apprentissage car participant activement à la construction du projet, à l'instar de ce qui s'entend dans la société, dans la construction de son apprentissage du français, de sa formation.

Il nous faut préciser encore que ce dispositif pédagogique, pour ne pas écrire « pédagogie du projet », joue sur trois pôles que nous jugeons comme interdépendants et complémentaires : le rationnel, l'affectif et le social avec leurs interactions et les répercussions qui en résultent pour l'apprenant : ce que résume le schéma ci-contre, que nous devons à Isabelle Bordallo et Jean Paul Ginestet(1995)¹⁸.



Nous savons tous combien l'affectif est important dans l'acquisition de tout objet d'apprentissage, de tout savoir en général, car il conditionne et déclenche l'action

¹⁸. I. Bordallo, J. P. Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*, Hachette Education, 1995, p.12.

psychomotrice qui permettra à l'apprenant de produire : écrire dessiner, organiser ; bref entrer et évoluer dans son parcours d'apprenant constructeur.

De même, le projet actualisé dans et par le produit visé, inscrit l'apprenant dans un environnement social dont le projet a besoin pour se réaliser d'une part ; et pour lequel il se réalise avec les contraintes de la réalité, tout comme dans la vie sociale, d'autre part. Ce qui non seulement valorise le projet pédagogique mais aussi et en premier chef celui qui le réalise :

L'apprenant qui vit les différentes étapes (séquences) avec leurs problèmes à résoudre mais aussi avec leurs apports enrichissants car appréhendés en situation par lui-même ou le groupe classe dont il fait partie.

C'est là que nous touchons au pôle rationnel du projet pédagogique, car non seulement il permet de s'approprier, en les manipulant, le savoir et le savoir-faire en « situation de besoin », mais aussi et sans conteste, de vivre et de percevoir ses corollaires que sont le savoir être et le savoir devenir.

Nous entendons par savoir-être, les nouvelles dispositions que s'approprie l'apprenant par rapport au français, qui lui permettent d'être en mesure d'accomplir plus d'actes de paroles en français, de mieux comprendre ce qu'il lit et de mieux écrire ; alors qu'il était simplement en mesure d'accomplir moins (...).

Ce savoir-être étant en progression constante grâce à l'enseignement-apprentissage, on peut l'inscrire comme un savoir devenir. Ce sont ces quatre savoirs combinés que permet d'atteindre le projet à travers lequel s'installe le véritable capital que sont les compétences de communication qui fondent le projet lui-même.

Nous comprenons pourquoi la centration sur l'apprenant est le socle porteur de ce nouveau dispositif de par sa position de principal intéressé dans son actualisation.

Dans la formulation des compétences communicatives visées

Nous avons donné en page 24, la notion de compétence telle que la propose Roegiers, qui la voit comme un ensemble de capacités, mais dans le monde économique où ce concept a été employé en premier, la définition qu'en donne Michel

Joras (1986) nous interpelle aussi car elle est déjà révélatrice de la complexité de ces composants et par voie de conséquence, de leur mise en œuvre dans un processus d'enseignement- apprentissage :

La compétence est l'ensemble des savoirs mobilisables et mobilisés en situation de travail¹⁹.

Dans notre cas, il s'agit de tout ce qu'on peut mobiliser en situation de production orale ou écrite en français, autrement dit par la performance.

Dans l'enseignement/ apprentissage, nous retenons aussi la définition de De Ketele, cité par Françoise Marie Gérard et Xavier Roegiers qui en mesure bien la complexité par les multiples capacités qui la composent et par leurs interdépendances réciproques (2003) :

La compétence est un ensemble de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci.

Nous comprenons à travers ces deux définitions, que les visions de:

De Ketele et de Joras sont très proches même si la formulation les particularise : la notion d'ensemble revient dans les deux cas ; ce qui montre que tous les deux, ils la perçoivent dans sa complexité en tant que groupe d'éléments formant un tout.

Quant aux savoir mobilisables et mobilisés en situation de travail, que sont-ils réellement, sinon des capacités c'est-à-dire des compétences acquises qui permettent de par leur envergure, de résoudre une infinité de situations problèmes, ce qui n'a rien à voir avec l'application.

Les compétences de communication étant prioritaires dans l'enseignement du français langue étrangère, les projets des manuels les ciblent nécessairement, puisque c'est à travers ces projets eux-mêmes qu'elles peuvent s'actualiser en se développant

¹⁹. M. Joras, *Bilan de compétences*. Que sais-je ?, 1086, page 17.

peu à peu par l'engagement dans l'action responsable et mobilisatrice de l'apprenant qui les intégrera par besoin immédiat et de manière réfléchie.

De plus, il faut comprendre qu'il ne s'agit pas seulement de construire un projet, il faut aussi et surtout que ce projet ait du sens pour l'apprenant qui doit le mener à bon port, et où les cheminements à parcourir sont plus importants que le produit fini lui-même.

En effet, c'est à travers les séquences constructivistes que l'apprentissage se fait, palier par palier, que les stratégies mises en œuvre par les apprenants se perfectionnent et se peaufinent, justement parce que la compétence prend de plus en plus de terrain sur le talonnement souvent infructueux, mais si nécessaire pour se construire en construisant ses compétences.

Tout comme dans la vie, c'est au fur à mesure des expériences, des remises en questions, des erreurs, qu'on finit par acquérir diverses capacités, qu'elles soient d'ordre technique, gestuel, scriptural ou artistique.

Donnons un exemple, c'est l'hiver. C'est un problème pour ceux qui habitent dans les villes et villages, perchés sur les flancs du Djurdjura car il faut y faire face. Donc si on veut installer la compétence argumenter en classe de FLE, en situation problème authentique (il y'en a d'autres), on peut partir de ce thème (contenu) pour convaincre et espérer obtenir de l'aide de la part de l'état (...).

L'enseignant se fixe comme but d'installer le discours portant sur l'argumentation. C'est dans ce cas qu'on peut parler de situation problème, de situation authentique pour les apprenants.

C'est d'autant plus motivant, que cela interpelle chaque apprenant.

Comme nous le savons tous, pour atteindre cette compétence de production, il faut au préalable installer la compétence de réception d'un discours argumentatif, pour rester sur notre exemple, en décodant le message au moyen non seulement du lexique

employé, mais aussi et surtout de l'organisation logique des arguments, de l'introduction, de la conclusion propres à ce genre de discours (convaincre) et de la morphosyntaxe appropriée.

C'est cela que nous comprenons lorsqu'il s'agit de mettre les apprenants dans des situations qui les feront produire oralement et/ou par écrit des énoncés dans lesquels ils auront à convaincre (...), à défendre leurs idées (une opinion, une thèse, un cas...).

Si maintenant, le but est de donner des consignes à suivre quand on vit à plus de 1500 mètres d'altitude, on va travailler le discours injonctif (à l'image des notices et modes d'emploi), autre compétence communicative à cultiver en cours de formation.

Dans le cas où le but est de faire ressortir l'aspect « beauté » du paysage de montagne quelles qu'en soient les saisons, d'autres compétences doivent être mises en œuvre et donc progressivement installées, avec la panoplie d'objectifs spécifiques et/ou opérationnels à mettre en œuvre pour y parvenir.

Par rapport aux objectifs ciblés.

Les compétences communicatives, comme nous l'avons annoncé plus haut, sont par nature complexes car elles font appel à plusieurs capacités. Elles se démultiplient donc en plusieurs objectifs spécifiques qu'on fait atteindre aux apprenants petit à petit, étape par étape comme pour tout apprentissage, en respectant leur situation par rapport aux apprentissages eux-mêmes.

Ainsi pour arriver à produire un conte aussi simple soit-il, l'apprenant doit être capable :

- d'installer la situation initiale ;
- d'introduire un élément perturbateur pour déstabiliser l'équilibre ;
- de faire rentrer le héros qui affrontera les difficultés pour régler la situation ;
- de retourner la situation avec la victoire et le retour à un équilibre nouveau ;
- de récompense pour le héros, le châtement pour l'agent du mal.

Ainsi le manuel aura la charge de présenter ces objectifs opérationnels en séquences avec tout ce que ce processus engendre d'activités de compréhension de l'écrit, de morphosyntaxe, d'écriture pour faire atteindre à l'apprenant chaque objectif non comme un « tout-sous-ensemble », mais un comme un tout indissociable de l'ensemble projet d'apprentissage et d'appropriation conceptualisée.

Nous ne le répétons jamais assez, l'objectif opérationnel entre dans la composition de la compétence dans la mesure où l'on fait atteindre un objectif après un autre, l'univocité étant de mise, pour enfin faire cerner le tout, l'ultime summum ou appropriation d'une communication spécifique à une situation donnée.

La définition de l'objectif est pour être brève ce que l'apprenant doit être capable de réaliser dans un temps donné, avec des moyens donnés et dans une situation précise donnée. Il est donc par principe univoque et mesurable ; autrement dit, évaluable.

Partant de là, et consciente de nous répéter, nous affirmons qu'installer une compétence se fait objectif par objectif pour ne pas brûler les étapes dans l'apprentissage.

D'où cette appellation « d'objectif intégrateur », qu'il soit de l'ordre du discours ou des outils linguistiques nécessaires à l'acquisition d'une compétence.

Aussi, avons-nous choisi de faire nôtre la définition qu'en donne De Ketele(1988)²⁰, cité par Françoise Marie Gérard et Xavier Roegiers qui rejette aussi la juxtaposition de savoirs ou d'objectifs mais veut qu'ils soient reliés entre eux du plus facile au plus complexe.

En effet, il les perçoit en leur qualité d'éléments organisateurs indispensables à la construction d'une compétence, lorsqu'il écrit à propos de l'intégration, qu'il conçoit comme une nécessité pédagogique :

Un apprentissage qui se déroule par intégrations successives d'objectifs de plus en plus complexes. Un objectif plus intégré contient et consolide

²⁰. De Ketele, *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck Université 1988, p. 88.

*des objectifs moins complexes, en même temps qu'il assure leur intégration*²¹.

Nous comprenons par objectif plus intégré, l'objectif spécifique qui demande pour l'atteindre sa démultiplication en objectifs opérationnels ou intermédiaires. Ainsi donc, travailler par objectifs suppose de la précision et de la rigueur ; travailler par objectifs signifie aussi, faire chaque chose en son temps et ne pas mêler les tâches dans une même consigne ; autrement dit, l'apprenant aura à atteindre objectif par objectif opérationnel, l'objectif spécifique attendu.

Tout comme les différents objectifs spécifiques à atteindre pendant un cycle, une année jusqu'à la fin de la scolarité, lui permettront de s'approprier la compétence de communication orale et écrite dans les différentes situations de la vie quotidienne ; il s'agit à ce niveau d'objectifs généraux de l'enseignement / apprentissage du FLE.

En fin de compte, être capable de communiquer oralement et par écrit dans les situations de la vie quotidienne, c'est en fait s'approprier la langue comme moyen de communication, ce qui rejoint l'objectif global dans l'apprentissage du FLE.

De là, sans conteste, s'inscrit le savoir-être et le savoir-devenir inhérent à toute formation, de surcroît quand il s'agit de s'approprier une langue étrangère qui nous permet, cela va sans dire d'intégrer en parallèle sa culture et les paramètres civilisationnels qui la sous-tendent.

Dans cette brève explicitation, nous avons préféré aller de l'aval en amont de ce qui se construit dans nos classes jusqu'à « l'ultime maîtrise » du français de communication qui bien entendu doit répondre forcément aux finalités et aux buts de l'éducation en Algérie.

Est-il nécessaire de rappeler aussi, que seuls les objectifs spécifiques (ou terminaux) et leurs démultiplications en objectifs opérationnels (ou intermédiaires) sont du ressort de l'enseignement / apprentissage, exigent des séances, un volume horaire,

²¹. F. M. Gérard, X. Roegiers, *Des manuels pour apprendre*, De Boeck, Bruxelles, 2003.

s'articulent dans des séquences qui s'intègrent les unes aux autres, demandent des activités d'apprentissages et des activités d'évaluation, des moyens matériels, pédagogiques et humains.

N'oublions pas au passage, même si nous aurons à revoir et à expliciter la notion de séquence, d'en donner cette définition que nous privilégions pour sa teneur par rapport à l'entrée par le projet pédagogique:

Une séquence didactique s'inscrit dans un projet général, (...) ayant un sens pour les élèves, et comportant toute une série articulée d'exercices collectifs ou individuels d'observation, de manipulation et de production de textes. Elle suppose la délimitation d'objectifs d'apprentissage limités (...) et une articulation systématique des éléments enseignés²².

Bref, ce sont ces deux objectifs qui attendent des comportements observables chez l'apprenant en situation de classe de français.

Les deux autres objectifs se réalisent dans la vie active, dans la société, dans des concours, des entretiens de travail pour peu qu'ils soient effectués en français (ou dans les deux langues : arabe et français).

Enfin, l'objectif, qu'il soit opérationnel ou spécifique, quand il est respecté dans le processus d'apprentissage, peut donner lieu à une meilleure évaluation et partant de là, à une remédiation efficace car visant des carences précises et qui peut même aboutir pour peu que le terrain et l'enseignant soient favorables à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée (chaque apprenant ou groupe d'apprenants aura des activités qui lui permettront de s'approprier ce qui lui manque ou ce qu'il n'a pas conceptualisé.

Nous nous donnons aussi comme tâche de voir comment se manifeste la présence des objectifs, leur formulation dans les corpus, leur réalisation, et ce que recouvrent

²². M. Descotes, J. Jordi, G Langlade, *Le projet pédagogique en français*, Collection didactique, Bertrand-Lacoste CRDP Midi-Pyrénées, 1993, p. 55.

réellement l'inscription permanente de ce métalangage didactique dans les manuels scolaires de français et plus particulièrement les séquences qui les intègrent.

Dans les séquences et activités d'apprentissage

Il s'agit pour nous de prendre en charge l'analyse du discours utilisé dans les consignes, du métalangage mis en œuvre, leur place les unes par rapport aux autres, et par rapport à la rubrique qui les intègre ; leurs intitulés car comme l'écrit Michèle Pendants (1998) en ce qui concerne les activités métalinguistiques :

On considère qu'il y a une activité métalinguistique, sans que l'énoncé soit marqué comme tel : le fait par exemple, d'adapter son énoncé au locuteur est, selon Jean Emile Gombert (1988, p.65) un comportement d'ordre métalinguistique, pour peu que cette adaptation soit volontaire¹.

La définition qu'en donne Robert Bouchard, dans son dictionnaire, est plus pointue car elle relie directement « l'exercice » aux documents fabriqués pour les besoins de la classe, alors que « l'activité » se projette dans le document authentique. Pour notre part, nous convenons qu'il est important de distinguer exercices et activités d'enseignement / apprentissage.

En effet, si l'exercice est centré sur le point de langue, sur des actions répétitives qui sont le plus souvent des précédés de manipulations « applicationnistes » orales ou écrites, l'activité est centrée sur ce que produira le sujet apprenant pour résoudre une situation qui l'implique directement, aussi simple soit-elle, mais à même de nous renseigner sur l'appropriation ou non de tel ou tel objet d'apprentissage (point de langue, partie d'un discours, progression, etc.).

Arrêtons nous aussi sur la notion d'apprenant, pour préciser la portée et le choix de ce nouveau vocable qui a fait son entrée dans les ouvrages de didactique et même dans les manuels scolaires depuis l'avènement de l'approche communicative interactive. Des précisions importantes nous sont apportées à propos de l'apprenant par Jean Pierre Robert (2002) qui écrit aussi, à propos de l'apprentissage :

¹. M. Pendants, *Les activités d'apprentissages* Paris, Hachette, 1998 p. 42.

L'apprentissage, y compris en langue étrangère, peut alors être défini comme « l'acquisition de connaissances et d'habiletés définies généralement en termes de savoir et de savoir-faire, la somme de ce savoir et de ce savoir faire participant à la construction des compétences de l'apprenant²³.

Il poursuit, pour ce qui est du vocable apprenant, avec cette mise au point intéressante pour la plupart d'entre nous :

*Le mot d'apprenant ignoré des dictionnaires généraux de langue française, est un néologisme créé sur apprendre (du latin populaire *apprendere*, issu du latin classique *apprehendere* : « prendre, saisir ». Dictionnaire Gaffiot²⁴).*

Enfin, nous apportant encore d'autres informations que nous jugeons intéressantes pour ce qui nous concerne, car il jumelle les deux notions apprentissage et apprenant dans une relation de corrélation, il écrit ceci :

D'origine québécoise, il désigne toute personne en situation d'apprentissage, terme qu'on peut définir comme : le déroulement opérationnel de la situation pédagogique pendant laquelle le sujet se situe dans un cheminement conduisant à l'atteinte d'objectifs²⁵.

C'est pour toutes ces raisons que nous nous pencherons sur les activités d'apprentissage tout comme les activités d'évaluation, celles-ci étant aussi programmées dans nos manuels scolaires.

²³. Jean Pierre Robert, *Le dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Collection l'essentiel français OPHRYS 2002, p.10.

²⁴. Idem.

²⁵. J. P. Robert, op. Cit. p 10.

Dans les activités d'évaluation, nous procéderons à l'analyse des discours employés pour saisir la nature de l'évaluation visée : l'évaluation formative ou l'évaluation certificative. D'autant plus que ces notions sont très récurrentes dans les manuels de 3^{ème} et de 4^{ème} année moyenne aussi bien dans le sommaire, qu'au niveau de chaque projet où chacune occupe une page entière avec l'intitulé correspondant respectivement à l'une ou à l'autre.

Elles font également partie de nos corpus d'analyse. Celle qui nous interpelle le plus est l'évaluation certificative que nous ne nous attendions pas à trouver dans le manuel pour des raisons que nous prendrons en charge au cours de la partie qui lui est réservée.

Pour ce faire et mettre en lumière les forces illocutoires et perlocutoires de ce métalangage, nous ferons appel aux théories opératoires de l'énonciation avec les travaux d'Emile Benveniste, de Jean Dubois, tout comme nous exploiterons les concepts théoriques de la linguistique pragmatique (Pragma- linguistique) de Ducrot, de Jean Louis Austin et de Searle.

Les réflexions de R.Porquier et de M.Bakhtine pour ce qui est de l'énoncé, ainsi que les travaux de Dominique Maingueneau sur les textes communicatifs, seront aussi convoqués.

Enfin, nous ne pouvons occulter les réflexions d'Henri Besse, de Daniel Coste, de Francine Cicurel et de Jean Pierre Cuq concernant les paramètres qui rentrent en jeu dans l'enseignement / apprentissage, les progressions, la place de l'apprenant dans ces documents, qui nous accompagneront aussi tout au long de nos investigations.

Il ne nous échappe pas que l'analyse linguistique et pragma-linguistique reste pour nos investigations, une démarche incontournable, à même de consolider nos différents résultats car les documents eux-mêmes ont pour mission première d'être communicatifs d'une façon toute à fait particulière, car nous exploitons la langue française à la fois, comme objet et outil d'apprentissage.

En fait, pour plus de précision et d'ancrage, nos documents corpus étant de par leur nature des ouvrages métalinguistiques par excellence, nous nous sentons dans l'obligation de travailler non seulement le métalangage en tant que lexique, mais aussi en tant que langage didactique et procédural.

A ce niveau d'analyse, nous ferons inévitablement intervenir la morphosyntaxe, l'énonciation et les enjeux pragmatiques du discours. Aussi posons-nous comme postulat de départ que tout ce que nous utilisons pour expliquer, demander, désigner, analyser, faire faire est du métalangage dans des documents métalinguistiques eux-mêmes.

En effet, il ne faut pas perdre de vue que le manuel scolaire de français a pour mission première de présenter la langue française en action tout en la décodant. C'est là toute la difficulté que rencontrent les apprenants de langues étrangères en situation de classe avec toutes les contraintes du volume horaire hebdomadaire, des répartitions des séances, des objets d'apprentissages par les programmes, notamment. Ce qui n'est pas le cas des étrangers qui apprennent une langue sur le tas ou ce qu'on appelle aussi « le bain linguistique », de manière naturelle un peu comme pour la langue maternelle au fur et mesure des expériences sur le terrain, par le contact avec les natifs de la dite langue (les autochtones). Or les processus d'apprentissage ne sont pas comparables.

Pour ce qui est des conceptions théoriques se rapportant à l'enseignement-apprentissage, nous nous intéresserons aux compétences communicatives, aux objectifs spécifiques ou intermédiaires, ainsi qu'aux activités et tâches interactives.

Nous convoquerons aussi les apports des recherches de B. Bloom sur les taxonomies que nous jugeons utiles et pertinentes pour mieux organiser les activités ou les questionnements ; les travaux de Sophie Moirand sur la situation de l'écrit et l'apprentissage, tout comme ceux de Y. Chevallard sur la transposition didactique et de D'Hainaut.

Par ailleurs nous ferons aussi référence aux travaux de F. Richaudeau ainsi qu'aux données que nous offrent les ouvrages de X. Roegiers en ce qui concerne l'analyse des manuels et leurs différentes fonctions. Toutefois, leurs grilles, certes très pertinentes, ne répondent que partiellement à notre objectif, aussi allons-nous opter pour nos propres grilles d'analyse aussi bien pour ce qui est du discours dans son ensemble que pour le métalangage déployé.

Enfin, à travers notre problématique et les caractères saillants du discours et du métalangage dans leur dimension didactique, nous mettrons en évidence par notre approche et les méthodologies choisies pour notre démarche, les différentes formes que prend le discours didactique ainsi que les fonctions qu'il remplit (l'aspect métacognitif étant à cerner aussi).

D'autre part, cette étude nous servira à démontrer que les manuels scolaires ne sont nullement les produits des convenances et caprices de leurs auteurs, mais reposent sur des théories sous-jacentes et répondent à une ou plusieurs méthodologies associées ; élément d'appréciation que l'on a tendance à occulter, par méconnaissance ou simple négligence et dont on devrait assurément prendre conscience, à l'avenir, et, surtout lorsque l'on appartient au domaine de savoirs concerné.

Par ailleurs, nous devons aussi nous pencher sur les autres outils pédagogiques que sont les manuels des professeurs, appelés communément guides du maître, livres du professeur et récemment intitulés « documents d'accompagnement des programmes ».

Avec l'avènement de ces nouveaux manuels, le titre porté sur la première page de couverture est « *document d'accompagnement du programme* », et ce, pour les quatre niveaux du cycle moyen (collège).

Enfin, nous traiterons des programmes ou curricula car leur étude en croisement avec le manuel appelé communément « livre de l'élève » nous permettra certainement de mieux cerner certains paramètres pour mettre en œuvre d'autres voies, d'autres outils et d'autres stratégies d'organisation.

Une précision s'impose en ce qui concerne les *curricula* qui sont en fait plus élaborés qu'un programme et contiennent même le volume horaire total, celui accordé à chaque séance (...). Il est à plus d'un titre plus détaillé qu'un programme et ne peut-être confondu avec ce dernier.

Enfin pour terminer sur cette exposition que nous considérons comme indispensable pour tracer et justifier notre cheminement ainsi que nos champs d'investigation et les outils que nous mettrons en œuvre, nous avons orienté notre analyse selon la progression exposée ci-dessus qui nous semble susceptible de nous fournir des pistes pouvant nous amener à mettre en lumière le principaux centres d'intérêts sur lesquels porte notre réflexion à savoir, le métalangage et le discours didactique dans ces nouveaux outils de travail et en particulier dans les nouveaux manuels scolaires destinés en priorité aux apprenants du FLE de la première à la quatrième année du cycle moyen.

Mais avant d'entamer nos différentes investigations dans ces documents, nous allons commencer par une analyse macroscopique pour les présenter et les situer les uns par rapport aux autres.

Chapitre II

**Etude macroscopique des
nouveaux manuels scolaires
de français**

Chapitre II

Etude macroscopique des nouveaux manuels scolaires de français

1. Présentation des documents corpus

Comme nous l'avons signalé ci-dessus, notre corpus d'analyse va s'étendre sur trois champs qui rentrent en jeu dans l'enseignement /apprentissage et qui nous incitent, de par l'importance de leur relation, à travailler sur les trois produits, de manière individuelle et comparative : le manuel de l'élève, le document accompagnateur du programme ou livre de l'enseignant et le programme pour chacun des quatre niveaux de l'enseignement moyen qu'un grand nombre de parents d'élèves et d'enseignants continuent à appeler encore collège.

1.1. Présentation des manuels scolaires de l'élève

Notre corpus est constitué de cinq manuels de l'élève car la 2^{ème} année moyenne (2AM)¹ est dotée de deux manuels pour l'élève, quatre guides du professeur et 4 programmes.

Ces nouveaux documents sont mis sur le terrain à partir de l'année 2003, date du lancement effectif de la réforme de l'enseignement en Algérie.

Pour plus de précisions, nous allons les présenter pour commencer sous forme de tableaux, puis nous en ferons une étude macroscopique avant la prise en charge du discours lui-même (des énoncés, de leur forme, de ce à quoi ils renvoient), de la part donnée au métalangage, de l'aspect métadiscursif, et métacognitif qu'ils véhiculent :

¹. Par souci de commodité nous avons opté pour les abréviations suivantes :
-première année moyenne : 1AM ; -deuxième année moyenne : 2AM ;
-troisième année moyenne : 3AM ; -quatrième année moyenne : 4AM ;

Si nous observons les manuels de l'élève, très vite ils nous frappent par leur aspect général, leur constitution globale sur le plan quantitatif, qualitatif et pédagogique. Certes le changement est indéniable.

Ce sont de nouveaux livres, produits par un groupe d'enseignants et d'inspecteurs de français algériens, qui comme pour les nouveaux programmes, ont suscité beaucoup d'intérêt de la part des enseignants. Ce qui est légitime, et même de la part des parents d'élèves, nous faisons ici référence, à ceux qui suivent régulièrement leurs enfants.

Pour les autres et ils sont nombreux, ils ne se rendent compte de ce que font leurs enfants, que lorsqu'il y a problème, ou lorsqu'ils apprennent en fin d'année scolaire (juin/juillet), qu'ils redoublent ou sont carrément exclus !).

Les programmes et les livres du maître sont aussi réalisés par des cellules regroupant des inspecteurs et des enseignants de français détachés ou encore en service sur le terrain. Pour ces derniers acteurs appelés « ressources humaines », « hommes du terrain », ils sont encore en activité pratique et n'ont donc pas coupé avec les pratiques de classe et les dures réalités de l'enseignement du français.

Leurs constats et leurs propositions devraient logiquement être pris en compte, car eux seuls sont réellement au contact du terrain, de ses besoins et des performances en français des locuteurs.

Revenons à nos documents objets d'étude, il nous semble pour l'instant intéressant de les répertorier sous forme de tableaux présentant les principales indications qui les situent en tant qu'objet fabriqué et commercial, avant de prendre en considération l'aspect qualificatif et bien entendu pédagogique, qui nous intéressent en notre qualité d'enseignant-chercheur en didactique du français langue étrangère.

Pour ce qui est du manuel de l'élève, nous proposons pour commencer notre étude ce tableau synthétique qui situe le livre de l'élève de manière globale :

Références des six manuels de français du cycle moyen				
Niveau scolaire	Titre	Projets et/ ou rubriques	Editions+année	Pages
1. A.M	Manuel de français	06	Casbah 2003	222
2. A.M	Le français en projet	03	ONPS 2004	111
2. A.M	1. Le français en projet 2. Le français en projet -les outils de la langue	05	ONPS 2004	63
3. AM	Livre de français	03	ONPS 2005	175
4.AM	Livre de Français	03	ONPS 2006	175

Tableau n°1 : Références des manuels des élèves du cycle moyen (collège)

La première remarque que nous inspire ce tableau, est qu'à l'exception du document de la 1^{ère} année moyenne, publié en 2003, et produit par une maison d'édition privée, dirigée par d'anciens enseignants et inspecteurs de français, sous le nom de Casbah édition, les autres ouvrages ont tous été imprimés par l'office national des productions scolaires (édition étatique), qui reprend en main la diffusion des ouvrages (ce dont la raison nous échappe). Peut-être est-ce dû au souci d'unifier les manuels et de revenir à seul livre par niveau à l'échelle nationale.

Le manuel de l'enseignant est lui aussi distribué sitôt le livre de l'élève mis en place. Il faut dire aussi que les enseignants sont tellement habitués à travailler sur « commande éditée », qu'ils se sentent perdus et affolés dès qu'il n'y a plus de directives officielles planifiées ou de guide du maître. Cela les sécurise et leur donne de l'assurance et surtout en ce qui concerne les jeunes enseignants.

Il faut reconnaître tout de même, que tous les établissements ne sont pas en mesure de le réceptionner en temps voulu, et qu'il arrive fréquemment que des établissements ne détiennent qu'un seul exemplaire pour l'ensemble du corps enseignant qui peut atteindre jusqu'à dix membres, voire davantage, qui sont obligés de se procurer des photocopies personnelles.

Il faut reconnaître que beaucoup d'efforts sont faits ces derniers temps pour que les manuels arrivent au moment opportun et que chacun puisse disposer de son livre.

1.2. Présentation des guides de l'enseignant

Pour présenter les quatre guides de l'enseignant (appelés plus communément par tous, chez nous, livres du maître) désignés sous l'intitulé, document d'accompagnement des programmes, nous avons choisi de reporter les références dans notre tableau synthétique n° 2, en page suivante.

Les quatre guides de l'enseignant sont tous édités par l'office national des productions scolaires, tout comme les programmes.

Nous remarquons aussi qu'ils sont aussi édités par le seul organisme national qui prend en charge l'impression de la documentation scolaire à l'échelle nationale, l'ONPS même s'il y a eu volonté de se tourner vers l'impression privée (livre de 1AM) on est vite revenu au monopole de l'état pour les ouvrages scolaires.

Ce qui nous frappe par ailleurs, c'est l'aspect matériel de ces documents qui ressemblent plus, de par la fragilité du papier et même de la reliure, à de simples

brochures qu'à des documents appelés à être sans cesse manipulés par les enseignants appelés à les consulter (et à se les prêter faute de mieux !).

Un autre constat qui ne peut nous échapper, est le nombre conséquent de pages pour le guide de 1A.M avec ses 53 pages, comparé aux trois autres avec 44, 36, et 35 chacun.

Il faut savoir aussi, qu'à l'instar des programmes, ces documents d'accompagnements sont conçus par discipline pour chaque niveau et regroupés avec ceux réservés à trois autres matières (arabe, tamazight, anglais)

Références des guides du professeur du cycle moyen.				
Niveau scolaire	Titre	Rubriques	Editions/ Année	pages
1. A.M	Document d'accompagnement des programmes	05	ONPS 2003	53
2. A.M	Document d'accompagnement des programmes	04	ONPS 2004	44
3. AM	Document d'accompagnement du programme de langue française	06	ONPS 2004	36
4. AM	Document d'accompagnement du programme de français	08	ONPS 2005	35

Tableau n°2 : les guides du professeur du cycle moyen (collège).

Le ministère de l'éducation nationale a voulu regrouper les langues entre elles, tout comme cela a été fait aussi pour les matières scientifiques et les sciences sociales.

Mais nous pensons qu'en réservant des documents séparés pour chaque matière, cela contribuerait à aller au fond des choses dans ce qui est diffusé pour les

enseignants, au lieu de se contraindre à se confiner dans des données schématiques par économie de pages ; c'est du moins ce que nous supposons dans ce cas de figure.

1.3. Présentation des documents-programmes

Les programmes, objets indispensables pour toute institution de formation et à plus forte raison dans l'enseignement et l'éducation nationale qui travaille avec un jeune public sont aussi un produit de la réflexion des experts, des consultants, des inspecteurs de la matière considérée et d'enseignants choisis pour leurs compétences et leur expérience dans l'enseignement.

Ce n'est que lorsque les programmes qui se doivent d'être en accord avec les finalités de l'état algérien et les buts de l'éducation qui en découlent, sont achevés, que les manuels de classe, les livres du maître qui vont les accompagner sur le terrain peuvent être entamés.

Nous les avons regroupés dans le tableau n°3, ci-après, pour les références d'ordre quantitatif et les sources de production et diffusion :

Références des programmes du cycle moyen				
Niveau scolaire	Titre	Axes ou rubriques	Editions/ Année	Pages
1. AM	Programme de la 1 ^{ère} année moyenne	03	ONPS 2003	20
2. A.M	Programme de la 2 ^{ème} année moyenne	05	ONPS 2003	10
3A.M	Programme de la 3 ^{ème} Année moyenne	06	ONPS 2004	15
4AM	Programme 4 ^{ème} année moyenne	06	ONPS 2005	15

Tableau n° 3 : Les programmes scolaires du cycle moyen (collège)

2. Etude macroscopique des manuels scolaires de français du cycle moyen

2.1. Analyse du manuel de première année moyenne

Notre premier corpus est le seul livre de l'élève pour ce niveau qui est en fait la première de collège (appelée aussi 6^{ème}) sur laquelle débouche après réussite l'élève à la fin du primaire (qui correspond au CE2 français).

Or pour l'année 2008-2009, ce sont deux niveaux différents qui rejoignent la même 1AM. En effet, le ministère de l'éducation nationale a décidé de réduire le primaire à cinq années, alors que parents et enseignants étaient satisfaits du fait que depuis 2003, le cycle moyen est revenu à quatre années après une longue période où il était réduit à trois ans avec un volume horaire insoutenable pour les élèves.

Ainsi donc, les élèves de 5 AM du nouveau système sont passés en même temps que ceux de 6 AM pour composer le même niveau de 1AM sans aucun aménagement particulier, étant donné que les classes seront plus que surchargées (première année de collège), avec des conséquences certainement indéniables même à plus ou moins long terme.

Ainsi deux profils de sortie différents vont affronter le même programme ; sans compter les redoublants et les triplants (en Algérie la loi assure l'enseignement public jusqu'à 16 ans révolus).

A ce sujet, le chercheur Farid Benramdane enseignant à l'université de Chlef (Ex Elasmam, à 200 kilomètres à l'ouest d'Alger), présente un constat des plus négatifs avec des prévisions de taille des plus convaincantes dans son article publié dans le quotidien national en langue française, le journal *El watan*²:

² F. Benramdane « Rentrée scolaire 2008, comment et pourquoi va-t-elle dérégler le système éducatif (jusqu'à 2015) et universitaire (jusqu'à 2024) ? », Le quotidien *El Watan*, samedi 4 octobre 2008, page 23 : Les dysfonctionnements liés à la rentrée scolaire 2008/2009 s'expliquent en partie, par la manière dont ont été restructurés les différents cycles de l'enseignement dit fondamental, à savoir le cycle primaire et le cycle moyen. (...).

N'oublions pas de noter que l'apprenant de 6 AM qui arrive en 1AM est censé avoir étudié le français langue étrangère pendant trois années alors que celui qui vient de la 5AM n'a comptabilisé que deux ans de français. Il arrive en quatrième année, avec un certain bagage déjà acquis pour affronter de nouvelles compétences et de nouveaux projets (Nous y reviendrons au cours de la présente étude pour plusieurs raisons).

Pour revenir à notre premier document, le manuel de français de première année de collège, notre premier constat est que la page de couverture est assez aérée et pas du tout triste comme l'étaient les anciens manuels scolaires dans leur ensemble.

L'ouvrage porte l'intitulé « Manuel de français », le terme « manuel » ayant supplanté le vocable usuel et galvaudé « livre ».

Le niveau auquel il est destiné est la première année moyenne (ou 1^{ère} AM) qui correspond en France à la classe de 6^{ème} des collèges), il est inscrit sur le haut à droite du livre.

Des 06 logos - images en couleur- inscrits de manière ludique avec sur chacun un verbe à l'infinitif:

LIRE - ÉCRIRE - INFORMER - RACONTER - ARGUMENTER - PRESCRIRE -

Nous pourrons déjà y lire les deux compétences communicatives de l'écrit visées à travers les verbes d'action *lire* et *écrire*. Puis les objectifs spécifiques à chaque situation de communication qu'on veut faire acquérir aux élèves tels que l'exposition, le récit, l'argumentation et la prescription.

Autrement dit, au terme de la première année moyenne, les apprenants doivent être capables d'informer, de raconter des récits, d'argumenter et de produire des énoncés injonctifs par écrit.

Tel sera, si tout se passe bien pendant l'année scolaire, leur profil de sortie.

Le ministre annonce la réduction du cycle primaire à 5 ans. Cette décision était prise alors que les nouveaux programmes de la réforme ainsi que leur matrice étaient élaborés sur la base d'un cycle primaire de 6 ans.(...) En septembre 2008, la 1^{ère} année moyenne accueille plus de 1 350 000 collégiens au lieu de la moitié.(...) L'impact de la décision se déroulera sur 16 ans. (Cf. en annexes).

L'ouvrage est édité par Casbah *Editions*, Alger, 2003.

Il est a été conçu par une équipe pédagogique composée de cinq professeurs certifiés sous la direction d'une inspectrice de l'éducation et de la formation.

Le manuel comprend 222 pages réparties comme suit :

La page 1 :

Cette page de présentation reprend la page de couverture moins les logos–images, mais avec des indications sur ses conceptrices : nom et prénom, fonction ; ce que nous relevons ainsi : Dalila Guerchouche Ghénima Kemkem, Nouara Maloufi, Mahdia Tahari, Nabila Zireg ; toutes professeurs certifiées (seules indications), Nouria Lardjane sous la direction de laquelle a été réalisé l'objet est présentée comme *Inspectrice de l'éducation et de la formation*.

La page 02

Elle est réservée aux précisions concernant la source émettrice et la source éditrice.

Nous relevons en effet que le manuel est homologué par Le Ministère de l'Education Nationale sous le n°001 /03.

La maison d'édition privée, Casbah éditions, inscrit ses coordonnées et l'année de sortie du manuel : « Casbah Editions, Alger », précise le dépôt légal sous les chiffres 1228-2003; ajoute la formule relative aux droits de diffusion et d'édition : « tous droits réservé ».

La page 03

Elle est occupée par l'avant –propos auquel nous consacrerons une étude plus loin car elle revêt pour nous une importance capitale.

La page 04

Elle comporte le sommaire sur lequel nous reviendrons au cours de notre analyse.

La page 05

Cette page s'ouvre sur le projet 1 : les projets sont au nombre de six et se développent dans l'espace page jusqu'à la 217^{ème}. De la page 218 à 222, des tableaux

de conjugaison occupent l'espace page à la façon habituelle que nous avons l'habitude de trouver dans les anciens livres de grammaire.

Ce manuel sur le plan macroscopique se présente très « compartimenté » dans sa globalité avec beaucoup de titres, sous titres, cases colorisées en vert ou en marron, contenant les intitulés des sous rubriques, des exercices, etc.

Dans cette partie nous nous limitons à l'appréciation des titres de rubriques qui reviennent sur chaque page qu'ils englobent et qui nous intéressent plus particulièrement par leur formulation et leur structure.

Nous les reprenons dans ce tableau synthétique en guise d'inventaire (tableau n°1, page suivante) :

A la lecture de ce tableau, nous constatons très vite l'importance accordée à ces titres de rubriques qui occupent en gros caractères les pages du manuel, auxquelles il faut ajouter les titres des projets, des objectifs, des compétences, des textes, les intertitres et les sous titres. Il faut reconnaître que ce manuel est truffé de titres !

Occurrences des titres de rubriques dans le manuel de 1 AM															
rubriques	fréquence													total	
	1	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	1	S 1	S 2	1	1		
Activités de lecture	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	53
Maîtrise de la langue	6	6	5	6	6	7	5	5	5	5	5	5	5	6	72
Activités d'écriture	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	35	
Lecture récréative	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	23	
Grille d'auto-évaluation	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	
Fiche méthode	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	
Tableaux de conjugaison	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	
Total														183	

Tableau n° 1 : Titres de rubriques et leurs occurrences dans le manuel de 1 AM

Mais ce que nous remarquons aussi, c'est la place qu'occupe la rubrique « maîtrise de langue » avec les 72 occurrences qui renvoient aussi au nombre de pages accaparées par les exercices et activités portant sur les points de langue.

De même, la part réservée aux « activités de lecture » (53) est supérieure à la fréquence de celles concernant les « activités d'écriture » (35), qui portent elles aussi sur des textes support.

Autre remarque, introduire la rubrique « grille d'évaluation », pose le problème de cohérence formelle et surtout pédagogique car avec ces deux occurrences, sa présence n'est pas justifiée : expliquons-nous : ou on l'applique pour les six projets, si on juge qu'elle est importante pour l'apprentissage, et donc on se trouve dans l'obligation de présenter six « grilles d'évaluation », ou l'on fait abstraction de cette rubrique.

A regarder du côté du sommaire, nous avons déjà vu que cela ne correspondait pas à l'intitulé « auto évaluation bilan » qui y est annoncé car lui cible la forme d'évaluation et non l'outil de mesure » comme dans ces deux titres inscrits en pages 130 et 176, ce qui relève d'une incohérence pédagogique avérée.

Il en est de même pour ce qui est des « fiches méthodes ». A toute fin utile, elles devraient intervenir plus souvent et à bon escient, au lieu d'être reléguées vers la fin du livre, au même titre que les « tableaux de conjugaison » qui sont rarement consultés par les élèves, lesquels préfèrent se limiter à ce qui est demandé dans le cours.

Enfin pour revenir au métalangage didactique, nous constatons que ces intitulés s'inscrivent en plein dans la terminologie de l'enseignement-apprentissage, mais que pour notre part, nous jugeons qu'il est trop dense et prend trop d'espace page, en plus des intertitres et sous titres qui ne sont pas négligeables.

Par ailleurs, on pourrait bien en faire l'économie tout en réalisant un travail où l'apprenant aura à expliquer, à employer, à manipuler, à transformer, à produire

surtout, sans l'encombrer de cette terminologie à réserver aux gens du domaine et non à des apprenants en FLE.

Notre proposition sera pareille à celles que nous avons pris l'habitude de suggérer ; elle se traduit par l'idée de retenir un métalangage simple, en accord avec les capacités de l'apprenant, l'essentiel étant qu'il s'approprie le français de communication, plus rentable pour lui à ce niveau d'une part, et pour que l'enseignant remplisse réellement son rôle de médiateur entre le français langue étrangère et l'apprenant algérien du cycle moyen, dont la priorité est de se l'approprier et non de « discourir » autour, son niveau réel ne le lui permettant pas à ce stade de l'apprentissage:

Intitulés des rubriques du manuel	Nos propositions
<i>Activités de lecture</i>	Lire et comprendre
<i>Maîtrise de la langue</i>	Connaître la grammaire du français
<i>Activités d'écriture</i>	Ecrire en français
<i>Lecture récréative</i>	Plaisir de lire en français
<i>Grille d'auto-évaluation</i>	Les moyens de se corriger
<i>Fiche méthode</i>	conseils
<i>Tableaux de conjugaison</i>	Verbes et temps en français

Notre choix de revenir au vocable « français » n'est pas anodin, mais se justifie par le besoin de situer les enjeux, de prendre en compte la langue dans laquelle on veut apprendre à communiquer, pour éviter ainsi « le métalangage outrancier » déjà nuisible aux élèves français eux-mêmes, pourtant en situation de français langue maternelle (FLM) !

Ce qu'on occulte en permanence dans les discours didactiques chez nous, et aussi en classe de langue, alors que le public ciblé est en situation de français langue étrangère (FLE).

Et pourtant, cela permettra de faire des comparaisons, de réinstaller l'interculturalité qui manque sérieusement dans nos classes ; bref, de faire tomber les tabous et ne pas voir chaque fois derrière le terme « français » un colon, au risque de faire perpétuer la phobie de l'occident et du français en premier chef.

Passons maintenant aux deux documents de la deuxième année moyenne.

2.2. Analyse des deux manuels de deuxième année moyenne

Comme nous l'avons déjà signalé, seul le niveau de deuxième année se voit doté de deux manuels de l'élève, de même format et avec la même présentation pour les deux pages de couverture.

Les pages de couverture du manuel 1 et du manuel 2

La même maquette a été respectée pour les deux manuels : tous deux sont de grand format (21 sur 29 centimètres), leur organisation scripturale est identique et attractive pour la première et la quatrième de couverture.

La première de couverture s'ouvre sur l'en-tête avec la devise de l'état algérien (comme pour tous les documents officiels) et la source émettrice :

« République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Education Nationale »

Le niveau auquel ils sont destinés est mis en évidence en haut à gauche : « 2^{ème} année moyenne ». Ils portent le même titre en écriture cursive : « Le français en projet », comme pour se rapprocher de l'écriture du cahier et toucher l'apprenant émotionnellement.

D'autres syntagmes ou énoncés tronqués, comme « j'écris comme... ; critères de réussite; lecture plaisir » complètent ce titre.

Ces énoncés sont imprimés sur la couverture de manière attractive, voire ludique et non classique ou linéaire : ils sont jetés en diagonale sur l'espace page. Ce qui enlève ce caractère austère, voire dogmatique des ouvrages d'enseignement qui peut parfois rebuter l'élève.

Cela compte aussi pour rentrer dans l'écrit et construire du sens. Ce qu'exprime cet énoncé extrait d'un article du Groupe μ :

Le texte est aussi un objet et la lecture n'est pas une opération purement linguistique : celui qui prend connaissance d'un texte peut être impressionné non seulement par l'ordonnance des mots, mais aussi par le format et la couleur des caractères, le grain du papier, la mise en page.³

Ils expriment un souci de recherche sur le plan de l'esthétique indéniable par les couleurs, les nouvelles dispositions des textes qui peuvent cohabiter à deux ou même à trois textes sur la même page comme pour se répondre dans une intertextualité et un dialogisme qui nous rappellent les travaux de M. Bakhtine ou G. Genette.

Ces énoncés de par leur disposition originale ne peuvent que plaire à des jeunes pour qui « tout nouveau tout beau ». Nous y reviendrons de façon précise lors de notre analyse mais nous retenons pour l'instant l'acception qu' Harris conçoit de l'énoncé car elle cadre bien avec la réalité de la communication linguistique, même tronquée comme elle l'est dans ces débuts d'énoncés qui portent en eux les indices d'énonciation :

Toute partie du discours, tenue par une seule personne, avant et après laquelle il y a silence de la part de cette personne.⁴

Suivent ces précisions que nous jugeons utile de reprendre :

L'énoncé n'est pas en général identique à la phrase, (...), puisqu'un très grand nombre d'énoncés (...) sont constitués par un seul mot, un syntagme, une phrase incomplète.⁵

³: J. Dubois Groupe μ (...) : *Rhétorique générale*, Points. Editions du. Seuil, p. 66.

⁴ J. Lyons : *Linguistique générale*, traduction de F.Dubois-Charlier et D. Robinson, Larousse, Paris, 1970, p. 133.

A titre d'exemple, nous ne pouvons considérer « méthodo » comme une phrase, le vocable étant tronqué alors que l'impératif « viens ! », en est une.

De plus, l'inscription de cette abréviation, tout comme par exemple, « prof », « manif », relèvent d'une opération d'effacement par économie de langue et en situation d'oral, souvent réservée à un emploi familier et ne doivent en aucun cas figurer dans des énoncés pédagogiques. En effet, ils se doivent d'être complets et d'appartenir à un discours écrit officiel.

Ce qui serait différent, si « *méthodo* » était incorporé dans un énoncé pris en charge par un apprenant vis-à-vis de ses camarades ou dans des énoncés et autres scènes ou dialogues authentiques didactisés, pour montrer comment les locuteurs français et/ou francophones usent d'abréviations, ne gardent le plus souvent que les deux ou trois premières syllabes d'un mot par économie de langue, pour aller plus vite lorsqu'un vocable est assez long ou difficile à prononcer (tombant parfois dans une connotation dépréciative et péjorative)

A noter aussi que le second livre 2 comporte en plus, mais toujours sur la première de couverture, un autre syntagme « *Les outils de la langue* ».

Les mêmes images placées de façon ludique l'agrémentent aussi.

Le bas de la page à droite indique la source éditrice « Office National des Publications Scolaires » ou ONPS⁶ suivi des noms et prénoms des quatre conceptrices (sans aucune indication sur leur statut), dont nous respectons la disposition :

Madame Z.Djennas Mameria

Madame: F.Meghraoui Ferhani

Mademoiselle: K. Khichane.

Madame: K. Ouadah Kara Mostéfa

Revenons maintenant au manuel 1 ou document 1 (doc 1) pour présenter sa composition interne:

⁵ Idem.

⁶ ONPS : Office National des Publications Scolaires.

Le manuel 1 de la deuxième année moyenne: *Le français en projet*

La page 1, Celle-ci est réellement comptabilisée (paginée). Elle reprend l'entête, le titre, le niveau auquel est adressé le livre ; et placé au milieu le syntagme « **Pour parler, lire et écrire** » qui renvoient respectivement à trois zones d'apprentissage sur quatre.

Pour être plus claire, si nous regardons du côté des compétences visées, la disparité existe aussi (nous en ferons une analyse précise ultérieurement), la compréhension de l'oral étant complètement occultée. En fait, ce manuel prend seulement en charge trois compétences :

- la production orale ;
- la compréhension de l'écrit;
- la production écrite.

La page2

La notion sommaire annonce textuellement en haut à gauche :

« Avant propos3 » et juste au dessous « présentation du manuel 4/5 » dont nous ne comprenons pas du tout l'utilité car le discours est très ambigu et les chiffres inscrits sont mal à propos ; du moins pour notre lecture et à ce niveau d'étude.

Un sommaire occupe les deux tiers de la même page vers la droite : il couvre trois grands projets (nous y reviendrons dans notre partie : analyse des titres des projets).

La page 3 :

L'avant-propos : il n'est pas intitulé de cette façon, mais « Cher(e) élève » à l'image d'une lettre amicale ; ce qui peut-être rentable sur le plan pédagogique, car cela établit une relation de confiance et d'amabilité avec l'emploi du qualifiant « cher » qui relève du lexique socio affectif.

Le texte que nous analyserons ultérieurement se termine à l'image des cartes de vœux : « Bonne année scolaire ! » Et enfin dans le coin à droite figure la source émettrice, par le groupe nominal au pluriel : « Les auteurs ».

Ne manquent que les noms et les signatures pour faire missive.

Les pages 4 et 5 :

Les deux pages se présentent comme une sorte de mode d'emploi du manuel avec ces indications en titre :

« Comment utiliser ton nouveau manuel de français. » Nous étudierons aussi bien les neuf énoncés (discours et termes employés) que les images qui leur sont associées.

La page 5 se termine par cette activité de repérage, de reconnaissance:

« Repère ces pages et celles qui leur ressemblent dans ton livre. »

La page 6 :

C'est à partir de là que commence le projet 1 pour finir sur le projet 3 à la page 111 « Projet dépliant touristique »

Le manuel 2 de la deuxième année moyenne

Le français en projet Les outils de la langue

Nous rappelons que ces deux titres sont portés sur la première page de couverture, le deuxième titre le différenciant de celui qu'on peut appeler livre de lecture.

La page 1

Elle s'ouvre de la même façon que la première de couverture, mais avec, portées au dessous, les rubriques classées comme suit :

- 1-Vocabulaire
- 2-Grammaire
- 3-Orthographe
- 4- Conjugaison

Nous nous pencherons le moment venu sur cette terminologie et ce qu'elle recouvre et contient avec précision

La page 2

Cette page est réservée à la table des matières : les rubriques énoncées précédemment et les annexes se suivent en tant qu'intitulés de rubriques, regroupant les titres des leçons et les pages respectives.

Selon cette table des matières dont la fonction en tant que telle est de permettre aux utilisateurs que sont les apprenants de circuler facilement d'un point de langue à un autre, les rubriques (dont nous dresserons un tableau récapitulatif en fin de partie pour en mesurer l'importance par niveau) sont distribuées de façon classique avec les intitulés de la grammaire traditionnelle. Nous avons :

Vocabulaire de la page 3 à la page 14, soit 12 leçons.

Grammaire de la page 15 à la page 39, soit 22 leçons.

Orthographe de la page 40 à la page 50, soit 11 leçons.

Conjugaison de la page 51 à la page 57, soit 7 leçons.

Puis suivent les annexes de la page 58 à la page 63, avec 3 planches différentes :

De la page 58 à 61 des tableaux de conjugaison sont proposés, comme à l'accoutumée avec les verbes les plus représentatifs, en l'occurrence, les deux auxiliaires « avoir » et « être » ainsi que les verbes : parler, finir, aller, venir, dire, faire, voir, pouvoir, prendre, mettre.

Il faut aussi noter qu'ils sont conjugués seulement aux six temps du mode indicatif : présent, passé composé, imparfait, passé simple et futur, pour reprendre la formulation telle quelle (en fait, il faudrait écrire futur simple).

Curieusement, le mode impératif ainsi que le mode participe de ces verbes sont inscrits au même niveau que les temps du mode indicatif et associés à ce mode aux pages 59/61, avec inscrites en bas de page, dans un encadré, et une note explicative

minimale, ces références que nous reproduisons telles qu'elles sont présentées dans cet ouvrage destiné à des collégiens en situation d'apprentissage du FLE:

Français Des outils pour lire et pour écrire Renée Léon

De la page 62 à 63 sont proposés les procédés de dérivation et de formation des noms et des adjectifs....

La page 3

C'est à partir de cette page que commence la présentation de la première leçon de vocabulaire. Les leçons des quatre rubriques se suivent en s'intercalant jusqu'à la page 57.

Pour ce qui est des parties et des nombreuses sous parties qui composent chaque séquence de chacun des trois projets, elles font l'objet d'une étude dans notre partie intitulée Le métalangage et le discours didactique dans les séquences du manuel de 2AM.

Mais comme nous l'avons déjà proposé pour ce qui est manuel de 1AM, nous reprenons les titres de rubriques et leurs occurrences dans nos deux manuels, sous forme de deux tableaux synthétiques (Cf. Tableaux 1 et 2 ci-après) qui nous permettront de dénombrer ces occurrences mais aussi par voie de conséquence de tirer quelques conclusions à ce sujet :

Occurrences des titres de rubriques dans le manuel 1 de 2 AM <i>Le Français en projets</i>										
Intitulé	fréquence									total
	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3	
Oral	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Lecture	2	2	2	4	3	5	3	2	3	26
Ecriture	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Evaluation- bilan	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Lecture plaisir	1	1	1	1	1	2	1	1	1	10
Fiche -méthode	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Total	6	7	7	9	8	11	8	7	8	71

Tableau n° 1 : Titres de rubriques et leurs occurrences dans le manuel 1 de 2AM

Le premier tableau consacré au manuel 1 centré sur les projets nous montre la mise en place de la nouvelle terminologie en cours dans l'enseignement / apprentissage à l'exception des vocables « lecture » et « écriture », auxquels les élèves sont habitués depuis les classes du primaire.

Le nouveau métalangage se traduit à travers l'emploi du métalangage « oral », « évaluation bilan », « lecture plaisir », de termes de spécialité comme « fiche méthode », qui truffent les pages de ce livre de plus inondé de titres, d'inter titres et de sous titres en plus de ce qui est porté verticalement sur les marges (projet..., séquence...) que nous prendrons en charge dans nos parties ultérieures

Aussi devons-nous interroger ce « trop-plein » de termes et d'énoncés métalinguistiques qui au lieu de faciliter l'entrée dans l'écrit à l'apprenant algérien, risque plutôt de le perturber et/ou de le distraire.

De même, comparé au manuel de 1AM, celui-ci présente une évolution positive, en ce sens que la rubrique « l'évaluation bilan » est incluse dans chaque séquence, tout comme pour la fiche méthode ; ce qui lui donne plus de cohérence formelle et surtout pédagogique.

Toutefois, nous réitérons toujours notre appréhension en ce qui concerne le métalangage procédural utilisé à cet effet.

A ce sujet encore et pour raison de rentabilité et d'interaction verbale, en notre qualité de pédagogue qui connaissons bien le terrain, nous préférons privilégier une terminologie communicative en rapport avec l'âge et les capacités de l'apprenant algérien en ce qui concerne le français. Les apprenants auront tout à y gagner en rencontrant à chaque page une langue qu'ils pourront réinvestir dans d'autres situations en dehors de la situation de classe.

A titre indicatif, nous présentons sous forme de tableau quelques propositions qui n'ôteraient rien à l'approche privilégiant l'entrée par les projets, bien au contraire : on atteint mieux l'autre en lui parlant avec le métalangage qu'il connaît déjà.

Bien entendu, d'autres possibilités que celles que nous suggérons peuvent être prises en compte.

Titres de rubriques du livre1	Nos propositions
Oral	Parler en français – le français en paroles
Lecture	Lecture – je lis en français
Ecriture	Ecriture – j'écris en français
Evaluation- bilan	Evaluation - Je fais le point –
Lecture plaisir	Lecture plaisir – pour le plaisir de lire
Fiche -méthode	Conseils pratiques- comment travailler

Tableau n ° 2 : Décomplexification des titres de rubriques

Mais qu'en est-il réellement à l'intérieur de chaque partie ainsi isolée ?

A-t-on respecté cette répartition par niveau et axe de travail ? C'est aussi à ces questions que nous essaierons de répondre dans la partie qui lui est consacrée.

Pour ce qui concerne le manuel centré sur « les outils de la langue » pour reprendre le sous titre de la première de couverture, il a repris les traditionnels titres de rubriques (cf. notre tableau n°3).

Occurrences des titres de rubriques dans le manuel 2 de 2 AM <i>Le Français en projets Les outils de la langue</i>	
Intitulé	Réurrence
Vocabulaire	8
Grammaire	12
Orthographe	5
conjugaison	4
Tableaux de conjugaison	4
Formation du pluriel des mots et des adjectifs	2
Total	35

Tableau n° 3 : Titres de rubriques et leurs occurrences dans le manuel1 de 2AM

Certes, ce deuxième ouvrage se présente déjà de manière très sobre, disons classique comparé au premier et aux manuels des autres niveaux et ne comporte que 63 pages bien exploitées, mais il présente au niveau de la dénomination des rubriques une nouveauté.

Cela va sans dire, ce qui frappe à première vue, c'est le mot « grammaire » : certains parents d'élèves eux-mêmes très bons francophones n'ont pas compris « ce nouveau découpage »⁷.

⁷ Pour certains, le découpage est erroné, et il faut vraiment argumenter pour leur faire accepter les changements apportés par les différents courants linguistiques (linguistique structurale, générative, pragmatique), qui ont donné lieu à différentes grammaires, aux différentes appellations qui se précisent et focalisent sur des objets précis, alors que le générique grammaire est un héritage de la grammaire traditionnelle (grammaire de Port Royal), elle-même héritière de la grammaire gréco-latine.

En effet, la Grammaire qui pendant de longues années a regroupé aussi bien le vocabulaire que l'orthographe ainsi que la conjugaison – et pour ceux qui possèdent encore les anciens livres de grammaire, même la versification en faisait partie – devient rubrique composante à la place de ce qu'on appelle habituellement la syntaxe (qui a pour objet les parties du discours).

En fait, on est passé de la grammaire en tant que générique regroupant la syntaxe, la morphologie, la phonétique et le lexique du français, que beaucoup s'accordent encore à appeler morphosyntaxe, à la toute nouvelle désignation, « les outils de la langue », « les outils linguistiques ».

Avec l'avènement de la pragmalinguistique, on est passé de la grammaire structurale transformationnelle et de la grammaire générative à la grammaire des textes et des dialogues, à la grammaire communicative, à la grammaire fonctionnelle (...).

Tout comme il y a la grammaire d'enseignement, la grammaire pédagogique, la grammaire d'apprentissage. Dans notre cas, la notion de grammaire se voit donc réduite à s'occuper de l'objet syntaxe.

Mais il faut reconnaître aussi que les définitions qu'en donnent les dictionnaires ne prennent pas en considération ces changements ; citons à titre indicatif *Le Petit Larousse*⁸ 1998 et l'*Encyclopædia Universalis*⁹ qui le présentent comme un générique et non comme une matière précise composante (morphologie, syntaxe, orthographe, conjugaison, versification)

Il est vrai que ce terme métalinguistique est très polysémique et flou, il ne peut être si vite réduit à une partie qui était une de ces composantes.

⁸ *Le Petit Larousse* nous en donne ces définitions qui restent celles que partagent la majorité des francisants : «Grammaire : **1.**ensemble des règles phonétiques, morphologiques et syntaxiques, écrites et orales d'une langue ; étude et description de ces règles. **2.** Livre, manuel enseignant ces règles.

⁹ -1- en linguistique, ensemble des règles d'une langue **2** - livre contenant ces règles.
© Encyclopædia Universalis 2004, tous droits réservés

Cette nouvelle classification n'est pas du goût de tout le monde car pour reprendre une des acceptions données par H. Besse et R. Porquier(1984), et qui ne la limitent pas, la

*Grammaire renvoie à l'étude, à la connaissance réflexive des régularités ou normes caractéristiques d'une langue*¹⁰

Il en est de même pour le vocable « vocabulaire » qui reprend la place du titre de la rubrique portant sur l'aspect morphologique des mots du français à la place de « lexique » qui a prédominé pendant plus de deux décennies dans nos classes et dans les manuels et sujets d'examen.

Par contre, ce que nous observons et que nous regrettons, c'est l'oubli de la grammaire au service de la communication et de l'implication de l'apprenant dans ces intitulés classiques des rubriques, alors que sur la première page de couverture sont notés « Le français en projets » et « les outils de la langue ».

Aussi nous interrogeons-nous sur ce décalage pédagogique, car nous ne comprenons guère ce changement de discours alors que dans le livre 1, on parle à l'apprenant de *manipulation de la langue*, on lui présente des points de langue et on l'invite à les travailler en contexte.

Mais dans l'ensemble, pour revenir aux titres des rubriques, ce manuel n'en est pas surchargé comme les autres manuels et mises à part les incohérences que nous avons signalées, l'apprenant travaillera en terrain connu, du moins pour le métalangage utilisé.

Introduire de nouvelles stratégies d'apprentissage est bénéfique quand elles sont réfléchies et correspondent au terrain de réalisation, mais pour peu qu'elles soient trop ambitieuses ou mal adaptées, l'inverse se produit. En dépit même de la quantité d'énergie investie, l'apprenant disposera au final d'une panoplie de connaissances décousues qui ne lui permettront ni de parler ni d'écrire avec facilité, bien éloignée des

¹⁰ H. Besse- R. Porquier, *Grammaire et didactique des langues*, CREDIF-HATIER, 1984, p. 10.

stratégies d'apprentissage que nous comprenons à la suite de Paul Raynal(1997), comme une

organisation planifiée de méthode, techniques et moyens, en vue d'atteindre un objectif^{d1}.

Ce que nous avons projeté de vérifier maintenant dans les ouvrages de troisième et quatrième années moyenne.

2.3. Analyse du manuel de troisième année moyenne

Le titre *Livre de français* occupe en italique le centre de la page de couverture avec jetés en diagonale encore, de manière ludique les fragments écrits en cursive et de différentes couleurs qui renvoient en fait au différentes rubriques proposées par cet ouvrage (cf. notre tableau récapitulatif n°4 ci-après):

- *Oral en images / questions - Coin méthodo - Notre projet*
- *Le club des poètes - Le bon train de lecture - Grammaire pour lire*
- *Questionner le texte - Evaluation formative - Evaluation certificative.*

Ces syntagmes feront l'objet d'une étude descriptive et critique de notre part. L'en-tête avec la devise de l'état algérien et la source émettrice est, dans ce document, écrit en lettres arabes.

Il a été produit par deux inspectrices des lycées et collèges algériens: Madame Keltoum Djilali (EEF).

Madame Mina-Wahiba Tounsi (IEEF).

La saisie a été effectuée par Keltoum Djilali et Anissa Melzi

L'ouvrage est homologué par la commission d'homologation et d'approbation de l'INRE¹². Il est édité par l'Office National des Publications Scolaires et disponible dès le 10.08.2005.

¹¹ F. Raynal : *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF, 1997.

¹²INRE : Institut National de Recherche en Education. Des enseignants et des inspecteurs détachés le plus souvent y travaillent. Ces dernières années (à partir de 2000) les recherches se font en collaborations avec des cellules composées d'enseignants sur le terrain.

La page 1

Nous y retrouvons les mêmes indications que sur la page de couverture avec en moins les segments pédagogiques disparates.

La page 2

C'est la page poésie : un poème écrit par Nadia Guendouz, poétesse algérienne d'expression française, avec pour titre, « Algérie » et composé de 16 vers se présente sur un fond vert.

La page 3

Entièrement consacrée à l'avant –propos, elle se termine sur le segment: « *Les auteurs* » (Corpus en étude).

La page 4

Cette page est annoncée par le titre « Pour t'orienter dans ton manuel »: à la manière d'un mode d'emploi et partagée en cases avec les syntagmes de la couverture en titre pour chaque case (Nous y reviendrons lors de notre analyse du discours et du métalangage).

La page 5 :

Elle s'intitule: « Les projets » et comporte la présentation de trois projets démultipliés chacun en trois séquences. (A préciser encore plus loin).

Les pages 6 et 7 :

Elles sont réservées à un sommaire en forme de tableau très consistant car chaque projet est lié aux compétences visées avec les objectifs assignés, les séquences à prendre en charge avec le travail à cibler : l'oral, et ce qui se réalisera sur le plan de l'écrit...

Une large case porte le titre de « Grammaire pour lire et écrire » dont nous étudierons certainement les énoncés des séances choisies qui cadrent avec les projets. Deux colonnes sont chaque fois réservées : l'une à *l'évaluation formative*, l'autre à *méthodologie* avec les numéros des pages appropriés (termes titrant ces rubriques).

A la fin de chaque projet, l'intitulé *Evaluation certificative* est inscrit sur toute la ligne avec les numéros de pages auxquels il renvoie. A noter que le groupe nominal « l'évaluation » est inscrit en totalité, environ 41 fois dans cet ouvrage.

La fréquence de « l'évaluation formative » est de 14 ; celle de « l'évaluation certificative » atteint le chiffre de 13 et l'autoévaluation présente quant à elle, 14 occurrences en tout. La première séquence du projet 1 débute en page 8 et la dernière séquence du troisième et dernier projet s'arrête en page 160, sur la partie « auto-évaluation » qui se signale avec ce même titre.

Des tableaux de conjugaison sont proposés de la page 161 à la page 170, avec encore les deux auxiliaires avoir et être, auxquels sont ajoutés aimer, finir, lever, aller, faire, « être félicité » (verbe au passif), avec cette précision entre parenthèses et sortir à tous les temps de tous les modes.

En revanche, le mode participe et le mode impératif sont respectés et ne sont pas associés au mode indicatif. Enfin, cinq pages sont réservées à des points de langue à retenir sous cet intitulé verbal réduit au seul verbe à l'impératif, « retiens », de la page 171 à 175.

A cet effet, tout comme nous avons procédé pour les manuels de première et de deuxième année, nous réservons un tableau inventaire de l'occurrence de ces titres de rubriques placés en haut de page, au dessus des encadrés et des parties qu'ils annoncent (tableau n° 4 ci après).

La lecture de ce tableau nous donne un aperçu non seulement des énoncés des intitulés métalinguistiques désignant les parties autour desquelles s'organise chaque séquence du projet, mais aussi leur fréquence tout au long du corps du livre proprement dit.

Au risque d'y revenir dans nos prochaines parties, le premier constat que nous faisons porte sur le métalangage didactique que nous retrouvons dans les pages de ce livre, conformément à l'avant propos et au sommaire dans lesquels il a déjà été employé par les concepteurs (cf. copies jointes en annexe).

Au vu de ce que nous avons relevé, ce métalangage sera le langage pédagogique qui va circuler jusqu'à l'obsession dans nos classes de français. Enfin tout porte à le croire.

Occurrences des titres de rubriques dans le manuel de 3 AM										
Enoncés des titres de rubriques	Fréquence									totaux
	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3	
Questionner le texte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Oral en images/en questions	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Grammaire pour lire et écrire	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Coin méthodo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Le club des poètes	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Evaluation formative	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Auto-évaluation	1	1	2	1	1	2	1	1	2	12
Station documentation	1	0	0	1	0	0	1	0	0	3
Station rédaction	0	1	0	0	1	0	0	1	0	3
Station réalisation	0	0	1	0	0	1	0	0	1	3
Evaluation certificative	0	0	1	0	0	1	0	0	1	3
Questionnaire	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
Tableaux et règles de conjugaison	1									1
Retiens	1									1
Total										82

Tableau n°4 : Titres de rubriques et leurs occurrences dans le manuel de 3 AM

Car même les enseignants interrogés¹³ (cf., questionnaire joint en annexes) demandent, pour 36% d'entre eux, que le métalangage soit plus lisible. Ce n'est pas négligeable même si leurs préoccupations sont tournées à 76 % vers des progressions plus détaillées avec davantage de précisions sur les types de discours (52% des enquêtés).

¹³ Notre questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen, joint en annexes, question 33.

Dans le même registre, il serait intéressant d'étudier la structure de ces énoncés qui passent d'un langage des plus soutenus pour ne pas dire spécialisé (*évaluation formative, autoévaluation, évaluation certificative*), à la langue familière (*coin méthodo* !) au langage des panneaux routiers, de service public (*Station documentation, station réalisation, station rédaction*) à la langue littéraire (par analogie avec « *le cercle des poètes* » : *le coin des poètes*).

Nous y reviendrons certainement dans notre chapitre 3. Mais au stade de nos investigations pour ce qui est des titres de rubriques, nous allons nous pencher pour terminer sur le manuel de quatrième année qui apparaît quasiment identique sur le plan formel.

2.4. Analyse du manuel de quatrième année moyenne

Nous retrouvons le même titre que celui donné au manuel de la troisième année « Livre de français », toujours en italique. Il est inscrit au centre de la page de couverture avec encore disposés en diagonale, à la manière des affichages ludiques, les mêmes segments en graphie cursive et de différentes couleurs. Bref, c'est une copie conforme à celle qui figure sur la première page de couverture du manuel de troisième année ; mis à part le fait que pour la quatrième année, la couleur est rose, alors que le fond est bleu nuit pour le manuel de troisième année.

A croire que le respect de l'apprenant en tant qu'être doté de sensibilité et cherchant les éléments de nouveauté le motivant et ce qui correspond à son âge n'a pas été pris en compte par nos concepteurs !

Comment refaire encore un travail en série, quand on prône dans les rencontres pédagogiques qu'il faut motiver l'apprenant, qu'il ne faut pas le bloquer par « la routine », le déjà vu pour ne pas dire « l'user ».

La disposition des titres, la mise en place des activités et le choix des mêmes couleurs à l'intérieur de l'ouvrage sont des exemples édifiants à ce sujet. En ce qui

concerne ce qui va faire office de titre de rubriques d'étude, nous faisons le même constat car les mêmes syntagmes ont été repris pour ce niveau aussi. Les apprenants sont donc en terrain connu pour les avoir déjà manipulés l'année précédente. Ainsi reviennent et de manière identique au manuel précédent les syntagmes :

Oral en images/questions - Coin méthodo - Notre projet - Le club des poètes - Le bon train de lecture - Grammaire pour lire - questionner le texte - Evaluation formative - Evaluation certificative.

Ces syntagmes feront l'objet d'une étude descriptive et critique de notre part. L'en-tête avec la devise de l'état algérien et la source émettrice est encore porté dans ce document, en langue arabe. Ce manuel a été produit par deux inspectrices des lycées et collèges algériens :

- madame Keltoum Djilali (IEF) inspectrice de français pour moyen (collèges) ;
- madame Anissa Melzi (PES), enseignante de français au lycée. La saisie et la mise en pages ont été réalisées par madame Keltoum Djilali. Nous ne pouvons passer sous silence la féminisation totale des concepteurs des cinq manuels officiels pour le niveau moyen. Ce nouvel ouvrage est aussi édité par l'Office National des Publications Scolaires (qui en a le monopole exclusif même s'il avait eu quelque timide tentative vers l'imprimerie privée) et sorti le 30 avril 2006.

Nous pouvons constater que la mention d'homologation d'habitude en langue française, « L'ouvrage est homologué par la commission d'homologation et d'approbation de l'INRE. il est édité par l'Office National des Publications Scolaires ... », a disparu et se trouve remplacée par un énoncé équivalent, mais en langue arabe.

La page 1:

Les mêmes indications que la page de couverture sont reprises mais sans les différents segments pédagogiques en couleur qui l'agrémentent.

La page 2 :

C'est encore un poème, cette fois-ci de l'écrivain et poète algérien Malek Haddad, qui ouvre cet ouvrage. Il s'agit d'un extrait de son recueil *Jours du Siècle*. Il ne porte pas de titre et se compose de quinze vers irréguliers, sous forme de deux

strophes d'inégales longueurs (sixain, neuvain), présentées sur le même fond vert que dans l'ouvrage de troisième année.

C'est une page récréative en soi.

La page 3:

Tout comme dans le manuel de 3AM, elle est réservée à l'avant-propos, toujours avec la mention « *les auteurs* » qui renvoie à ses concepteurs : (Corpus en étude)

Les pages 4 et 5:

Elles sont identiques au sommaire en forme de tableau de la 3 AM, c'est-à-dire très étoffé et consistant pour un sommaire. Des cases sont encore réservées pour chaque projet.

-Les compétences ciblées occupent la première case et sont répertoriées d'abord pour l'oral puis pour l'écrit.

-Elles sont suivies des cases concernant les séquences et les pages correspondantes.

-Puis viennent deux cases représentant la démultiplication des compétences en objectifs spécifiques et / ou opérationnels, une pour l'oral et une autre pour l'écrit.

La première remarque et elle est de taille, concerne le volume qu'occupe encore le métalangage procédural et didactique dans ce qui est censé être un sommaire adressé à l'élève en premier, et qui de surcroît, se trouve être ici un apprenant algérien, donc apprenant étranger, n'étant pas censé maîtriser cette métalangue. Ce dont les enseignants eux-mêmes commencent maintenant à prendre conscience en invitant plutôt à manipuler le matériau linguistique.

Le sommaire croule pourrait-on écrire sous le nombre d'informations exprimées à l'aide d'énoncés à l'infinitif, de phrases nominales, verbales et même de phrases complexes au vocabulaire didactique et pédagogique, le tout inséré dans de petites cases.

Ce livre est-il conçu pour apprendre le français de la communication en premier lieu, ou pour connaître ce « jargon digne des grands spécialistes » ?

Telle est la question que soulève pour nous la conception de ces sommaires ardu et rebutants qui sont censés faciliter la tâche à l'apprenant, lui montrer le chemin dans une langue facile et accessible.

En fait ils nous font penser plutôt à ces tableaux résumés qu'on retrouve à la fin de certains cours pour garder l'essentiel quand on a fini un dossier, un cycle (sciences naturelles, en géographie...)

La présentation continue sur la page 5 et nous retrouvons en première colonne la rubrique « grammaire pour lire et écrire » suivie de « évaluation formative » ; la troisième colonne est consacrée à « méthodologie » et le tableau se termine sur la case « révision », où sont inscrits des numéros de pages auxquels l'apprenant aura à se reporter. Cette disposition est la même pour les trois autres projets qui se suivent et s'articulent de la page 4 à la page 5.

Nous remarquons aussi entre la présentation du projet 1 et du projet 2, la présence du segment « évaluation certificative » suivie du numéro de page :

Nous y reviendrons dans notre partie portant sur l'étude des facilitateurs et du métalangage didactique employé.

Nous pouvons déjà signaler que dans ce nouvel ouvrage ou livre de l'élève, le lexème « *l'évaluation* » revient 32 fois. Le groupe de mots « l'évaluation formative » a 11 occurrences. Quant au groupe nominal « l'évaluation certificative » il atteint le chiffre de 9.

Enfin pour *l'auto évaluation*, nous avons relevé 12 occurrences.

Tout comme nous signalons la présence du vocable tronqué « *método* », (qui relève du registre de l'oral relâché souvent employé par économie de langue), avec 7 occurrences en tant que telles, alors que dans le sommaire le terme « méthodologie » est inscrit en entier et à trois reprises.

D'ailleurs, tous ces termes métalinguistiques, relevant de la didactique et désignant le type de contrôle à effectuer, comme nous l'avons signalé pour les autres

ouvrages, nous ne les rencontrons pas dans l'avant propos comme dans le livre de 3^{ème} AM, où les auteurs les ont simplement cités, sans aucune explicitation préalable. (cf. copies en annexe).

La page 6 : Elle a pour titre: *Les projets* et comporte la présentation de trois projets démultipliés en leurs différentes séquences.

Elle arrive après le sommaire contrairement au livre de la 3AM, où elle est placée avant le sommaire et juste après la rubrique « pour t'orienter dans ton manuel » qui n'existe plus dans celui-ci.

Les projets sont au nombre de trois et sont répartis de la page 7 à la page 162. Et c'est seulement en annexe en page 163 qu'un changement par rapport au livre de troisième année est signalé, avec l'introduction d'un glossaire (page 164 à 165); suivi de deux pages intitulées « préfixes et suffixes » (page 166 à 167); puis les classiques tableaux de conjugaison de la page 168 à 175 avec une page entière pour chacun des deux auxiliaires « avoir et être » pour l'apprentissage systématique des verbes conjugués hors contextes comme pour un natif de la langue française.

Le tableau inventaire (tableau n°5) qui suit confirme ce que nous avons déjà dit précédemment : les mêmes titres que ceux du manuel de troisième année sont repris tels quels, avec les mêmes structures et le mélange des registres de langue. Si nous ne retrouvons pas les 73 occurrences, c'est parce que le projet 3 ne comporte que deux séquences au lieu de trois pour celui de la troisième année.

Occurrences des titres de rubriques dans le manuel de 4 AM									
rubriques	Fréquence								total
	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	
Questionner le texte	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Oral en images/en questions	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Grammaire pour lire et écrire	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Coin méthodo	0	1	1	0	1	1	0	1	5
Le club des poètes	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Evaluation formative	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Auto-évaluation	1	1	2	1	1	2	1	2	11
Evaluation certificative	0	0	1	0	0	1	0	1	3
Station documentation	1	0	0	1	0	0	1	0	3
Révision	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Questionnaire	0	0	1	0	0	1	0	1	3
Total	8	8	11	8	8	11	8	11	73

Tableau n°5 : Titres de rubriques et leurs occurrences dans manuels de 4 AM

Il en est de même, pour le sommaire ou la table des matières que nous avons pris en charge dans les facilitateurs, ainsi que la rubrique intitulée les annexes¹⁴, que nous n'avons pas jugé nécessaire de comptabiliser dans nos tableaux.

Pour revenir au métalangage employé dans les titres de rubriques de ce livre, force est de remarquer que le langage familier, le langage didactique réservé surtout

¹⁴ Annexes - glossaire - préfixes et suffixes- tableaux de conjugaison Nous avons donné cet intitulé à la sous rubrique qui s'ouvre directement sur la planche du la conjugaison du premier verbe (avoir) sans être annoncée, contrairement aux deux autres (p.168/175).

aux travaux de recherche et usité entre spécialistes, la langue des panneaux routiers et enseignes (langue des routards) ainsi que des titres qui font partie de la vie scolaire des apprenants depuis le primaire tels que *questionnaire*, *révision*, se retrouvent portés dans chaque séquence avec la même distribution régulière.

Ainsi par exemple, l'évaluation certificative, intervient à trois reprises et chaque fois dans la dernière séquence qui clôture le projet. Ce qui est logique, car ces rubriques renvoient en fait à un contrôle bilan.

Toutefois, pour ce qui est du choix de cette notion, quitte à nous répéter dans l'analyse du métalangage et du discours didactique dans les séquences, nous pensons qu'elle est galvaudée dans la mesure où il s'agit de vérifier, de mesurer ce que l'apprenant s'est approprié et non de le classer en vue de le certifier.

Autrement dit, il ne s'agit pas d'évaluation diplômante mais d'une évaluation sommative qui permet de mesurer ce qui est acquis, et ce qui ne l'est pas à la fin d'une unité de formation, d'un cycle d'enseignement- apprentissage.

Bref, il s'agit tout simplement des activités de contrôle qui permettent à l'enseignant et (par voie de conséquence si ce n'est pas en premier lieu), à l'apprenant de mesurer ce qui a été atteint par rapport à ce qui est attendu, avant de clôturer le dossier, et de passer à une compétence.

Nous sommes aussi interpellée par le choix du syntagme à l'infinitif « questionner le texte » et le substantif « questionnaire », alors que les deux structures renvoient toutes les deux aux questions posées sur un texte. La seule différence, réside dans le fait que « questionnaire » est réservé à la partie évaluation certificative.

Aussi, et tout comme nous l'avons suggéré pour les intitulés de rubriques de la 3AM, nous pouvons suppléer à ce métalangage ardu, une langue simple et de l'ordre du communicatif pour plus de réceptivité de la part de l'apprenant.

Il suffit d'être convaincu que cette décomplexification n'enlèverait rien à la teneur des savoirs et des savoir-faire à faire acquérir à l'apprenant.

Bien au contraire, notre élève de troisième année moyenne doit être familiarisé(e) à la langue qui circule le plus chez les natifs et les francophones car elle relève de la communication quotidienne et n'est pas réservée à un cercle réduit ou des travaux de recherche en didactique des langues (Cf. notre tableau n° 6 en page suivante).

Mais l'analyse approfondie de la formulation des énoncés et du métalangage utilisé, fera entre autre, l'objet d'étude d'un autre chapitre (Ch. IV).

En conclusion, il est tout à fait clair que de nouveaux concepts sont introduits dans ces manuels et avec eux de nouvelles situations d'enseignement /apprentissage, et bien entendu un nouveau discours pédagogique avec une panoplie de termes nouveaux et de formulations nouvelles qui vont circuler en classe de français.

Mais il faut s'interroger sur ces nouveaux apports métalinguistiques, didactiques et pédagogiques déjà au niveau des manuels en posant les bonnes questions :

- Sont-ils occurrents dans ces nouveaux ouvrages ?
- Sont-ils explicités ?
- Renvoient-ils à ce qu'ils désignent réellement dans les ouvrages théoriques sources ?
- Sont-ils adaptés, exploités concrètement et à bon escient ? –

- Et les objectifs inscrits représentent-ils réellement des objectifs ? -
Les activités sont-elles réellement des activités et pas de simples exercices ? - Les rubriques, parties et sous parties qui foisonnent dans ces ouvrages, remplissent-elles les attentes qu'elles suscitent ? Autrement dit, leurs contenus correspondent-ils à ce qu'on attend d'y trouver ?

Intitulés du manuel	Nos propositions
Questionner le texte	Lire pour comprendre
Oral en images/en questions	Parler à partir des images- des images pour parler - parler pour répondre aux questions
Grammaire pour lire et écrire	Grammaire pour lire et écrire
Coin méthodo	Nos conseils pratiques- nous conseillons
Le club des poètes	Lire la poésie- pour parler de poésie
Evaluation formative	Contrôle et suivi
Auto-évaluation	Vérifier ce qu'on a appris – Mesurer ses capacités
Evaluation certificative	Pour faire le bilan- Bilan du travail accompli
Station documentation	Comment se documenter- étape documentation
Révision	Révision
Questionnaire	Questions

Tableau n° 6 : titres des rubriques du manuel de 4AM et nos propositions.

- L'apprenant constamment interpellé, est-il réellement le pivot central vers lequel tout se focalise en le motivant (respecter son niveau, son âge, ses aspirations et besoins langagiers), en lui proposant des activités qui le mobilisent en lui « apprenant à apprendre » et à mettre du sens dans tout ce qu'il entreprend comme dans la vie de tous les jours, comme le réclame l'enseignement/apprentissage ?

-Les enseignants eux-mêmes sont ils réellement prêts, autrement dit, formés ou initiés à ces nouveaux dispositifs pédagogiques pour assumer ces nouvelles stratégies d'enseignement¹⁵ ?

Ce sont toutes questions qui nous interpellent en ce qui concerne la composition et surtout les contenus pédagogiques de ces manuels.

C'est à toutes ces interrogations que nous allons essayer d'apporter des réponses dans l'étude du métalangage et du discours didactique dans ces nouveaux manuels scolaires du cycle moyen (collège) en Algérie, en commençant par les rubriques clefs, qu'on appelle, à juste titre, les facilitateurs. Ce qui va constituer notre troisième chapitre

¹⁵ Dans le journal d'expression française *El Watan*, du dimanche 13 septembre 2009, on lit, dans l'article intitulé « *Les ratages de la rentrée* » de Hacèn Ouali, pages 1, 2 et 3, à propos de la situation qui prévaut dans nos classes : (...) *manque angoissant d'enseignants (...), le ministre ne nie pas ce problème qui se pose avec acuité dans certaines wilayas du pays(...). Les matières concernées sont le français, les mathématiques et la philosophie(...): fusion des classes pour pallier cette défaillance. Ce qui, malheureusement engendrera des classes de 45 élèves et plus. « La surcharge se pose effectivement dans le cycle moyen à cause de la cohorte des 5^e et 6^e années », a expliqué le ministre de l'éducation nationale.*

L'article apporte aussi une information sur ce que nous appréhendons tous, à savoir l'aptitude des enseignants à assumer ces nouvelles approches alors qu'ils n'ont reçu aucune formation digne de ce nom : « (...) De l'avis de beaucoup d'experts, *un nombre important d'enseignants souffrent d'un manque flagrant de niveau. (...). On fait dans le bourrage de crânes.* »

Chapitre III

**Le métalangage et le discours
didactique dans les
facilitateurs**

Chapitre III

Le métalangage et le discours didactique dans les facilitateurs

En didactique des langues, le terme de « facilitateurs » désigne plusieurs rubriques qu'on retrouve souvent dans les manuels et ouvrages scolaires. Ils renvoient à l'avant propos, la table des matières, les sommaires, les notes sur l'auteur, les conseils méthodologiques et autres index, glossaires, résumés, tableaux, corrigés, illustrations, images, photos, dessins, sources, annexes, bibliographies (...) que l'on appelle depuis une décennie, du moins en Algérie, le paratexte.

On ne peut parler de manuels scolaires sans parler de facilitateurs, car ils sont toujours présents, à commencer par la classique table des matières ainsi que l'avant propos sans oublier le potentiel iconographique, qu'il s'agisse de simple dessins, d'images ou de photos, de symboles et autres.

Ils ne sont pas là gratuitement, mais remplissent plusieurs fonctions à commencer par leur aspect attractif et rassurant : la page avec photos en couleur étant *de facto* accueillante pour l'œil de par la chaleur qu'elle dégage. On s'y attarde avant de plonger dans le scriptural. Un va et vient entre l'iconographique et le texte s'opère de fait.

Comme nous le savons, le manuel scolaire n'est « pas un roman », pour être lu d'une traite. On s'arrête aisément sur une page aérée et de surcroît avec des images qu'une suite uniforme d'écrit qui rebute souvent les jeunes apprenants (et même ceux qu'on appelle communément lecteurs moyens).

Bref, les facilitateurs, qu'ils soient techniques ou pédagogiques sont des aides qui doivent normalement apporter à l'apprenant des éclairages qui vont lui faciliter l'entrée et dans le manuel, et dans les stratégies déployées pour « lui apprendre à apprendre ». Roegiers les classe en deux sortes :

- les facilitateurs techniques qui préparent et aident à l'emploi de l'ouvrage et sa progression, l'organisation, soit : la table des matières, l'index, le mode d'emploi ...

- les facilitateurs pédagogiques qui participent en éclairant l'apprenant sur l'apprentissage proposé tels que l'avant-propos, les glossaires l'introduction, l'explicitation de la démarche pédagogique suivie dans le livre, le résumé...

Pourquoi les classer dans le métalangage didactique ? En quoi peuvent-ils être en accord et/ou en désaccord avec les notions et les objectifs ciblés ? Avec le livre du maître ? Les directives officielles ou les programmes ?

Nous avons commencé par en faire un relevé que nous présentons ci-après sous forme de quatre tableaux : un pour chaque niveau. Il est difficile de séparer les facilitateurs techniques et les facilitateurs pédagogiques, dans la mesure où les premiers aussi participent du pédagogique.

Par exemple, la couleur qui rend attractif un manuel surtout pour les tous petits n'est pas moins pédagogique quand elle traduit un état, différencie un objet d'apprentissage d'un autre, renvoie à une réalité référentielle (le bleu du ciel, le jaune pour le sable ou le désert...).

Les exemples sont nombreux, ainsi pour les saisons, la flore, la couleur de la peau, d'un référent (dans les fromages lorsqu'on établit les pourcentages en démographie, géographie élections...) la couleur choisie participe au sens. Elle remplit donc deux fonctions, attractive et pédagogique.

Une remarque s'impose en ce qui concerne les deux livres de la 2^{ème} AM : le manuel de lecture présente un sommaire alors que l'ouvrage relevant des outils de la langue est plutôt doté d'une table des matières placée au début tout comme le sommaire, alors que dans d'autres matières celles-ci clôturent souvent l'ouvrage.

Comme dans la plupart des ouvrages destinés à l'enseignement, et a fortiori pour les enfants, ils ne font pas défaut dans les nouveaux livres comme le montre notre tableau n° 1, ci-après, où nous les recensons.

De même nous devons souligner l'absence de glossaire à ce niveau. Le nombre important de mots appartenant à une terminologie pédagogique nuit à la compréhension des apprenants qui pourraient, avec une langue plus simple et plus claire, cerner le sens des mots, sans s'embarrasser de la terminologie pédagogique autrement dit didactique, discursive, linguistique.

Nous devons aussi reconnaître qu'il faut prendre en charge ces facilitateurs dès le début des classes pour en expliquer le mode d'emploi aux apprenants, la terminologie utilisée et nous ne pouvons qu'être d'accord avec Yvette Ginsberger-Vogel(1988) qui le recommande dans ces propos.

Comme nous ne pouvons pas tous les prendre en charge, nous limiterons notre analyse à l'étude des « avant-propos, des sommaires, de la table des matières, tout comme nous consacrerons une partie aux images dessins photos et couleurs, enfin pour terminer, nous nous pencherons sur le glossaire du manuel de 4AM qui est le seul à en posséder.

1. Le métalangage et le discours didactique dans l'avant propos

facilitateur	Occurrence des facilitateurs				
	Livre 1	2 Livres		Livre3	Livre4
		Lecture	Outils de la Langue		
Avant- propos	X	X	∅	X	X
Sommaire	X	X	∅	X	X
Table des matières	∅	∅	X	∅	∅
Images - couleur	X	X	X	X	X
Tableaux	X	X	X	X	X
Résumés	X	∅	X	∅	∅
Corrigés autoévaluation	X	∅	∅	X	X
Glossaires	∅	∅	∅	∅	X
Annexes	∅	∅	∅	∅	X
total	6	4	4	5	7

Tableau n° 1 : Présence des facilitateurs dans les manuels scolaires

Trois de nos quatre manuels scolaires ont intégré un avant-propos précédé ou suivi d'un sommaire, facilitateurs souvent incontournables pour des documents pédagogiques,

qu'ils soient destinés aux formateurs ou aux élèves, et ce dans toutes les disciplines scolaires ou universitaires, pour nous limiter à ces créneaux.

Comme pour tous nos différents corpus dans ces manuels, les rubriques étant nombreuses, nous allons vérifier si le métalangage et le discours didactique imprègnent ces introductions, et dans quelle mesure.

Il faut savoir qu'un avant-propos considéré comme une forme d'introduction qui donne des renseignements sur ce que le lecteur trouvera dans l'ouvrage qu'il présente, sur sa composition, sur les réseaux qui le tissent et ce qu'il envisage de traiter.

Le dictionnaire Larousse (1998) le définit d'ailleurs ainsi :

« N. m. inv. Préface, *introduction destinée notamment à présenter le livre qui suit*¹ »

Il faut comprendre qu'à l'instar de la préface et de l'incipit du roman, nous le considérons comme faisant partie du « paratexte »² (comme tous les autres fragments qui encadrent le livre proprement dit (titres, texte (s), images des deux pages de couverture, références, préface) car il établit le contrat de lecture et incite le lecteur à lire l'ouvrage qu'il introduit.

Pour ce qui est de nos supports d'analyse, dans trois manuels sur quatre l'avant-propos porte le titre « Avant-propos »

En revanche, dans le livre de lecture de deuxième année nous constatons un changement de discours : du groupe de mots formé de la préposition « avant et du nom « propos » nous passons à un énoncé qui s'intitule « *Cher(e) élève !* » telle la formule d'appel de la lettre amicale à l'attention de l'élève, véritable destinataire de l'avant-propos et du manuel de lecture qui le contient.

¹ *Le Petit Larousse*, 1998, p. 104

² Cf. La définition du paratexte de Dominique Maingueneau, dans *Analyser les textes de communication*, Lettres SUP Nathan université, 1998, page 66.

- **L'avant-propos du manuel de première année moyenne**

Pour le livre de première, ce facilitateur est placé juste avant le sommaire. Nous constatons que cette introduction s'inscrit de prime abord dans l'enseignement / apprentissage par sa centration sur l'apprenant.

En effet, il s'ouvre sur la formule de politesse et de bienvenue « ostentatoire », qu'on réserve à l'invité qu'on attend :

« Bienvenue dans ton manuel de français ! »

Regardons maintenant la formulation de cet énoncé accrocheur :

-la présence de l'apprenant est déjà marquée dans l'emploi du substantif « bienvenue », marque de politesse et qui est souvent prononcée par l'hôte qui reçoit lorsqu'une personne attendue arrive.

Mais nos élèves, du moins ceux qui voyagent, le rencontrent aussi à l'entrée des agglomérations algériennes et lieux habités¹.

Pour nous, il garantit l'inscription des deux interlocuteurs dans l'énoncé-discours avec leurs statuts respectifs (apprenant et destinataire concepteurs et destinataires), en tant que marques d'énonciation déterminant la situation de communication.

Partant de ce que contient ce discours, c'est le contrat pédagogique avec son aspect pragmatique qui s'instaure entre les concepteurs du manuel et le destinataire dans un contexte bien précis, pour mettre en branle de nouvelles façons de travailler avec ce nouveau manuel ; ce que les propos de D. Maingueneau (1987) définissent en ces termes :

Dès lors que le langage n'est pas conçu comme un moyen pour les locuteurs d'exprimer leurs pensées ou même de transmettre des informations, mais plutôt comme une activité qui modifie une situation en faisant reconnaître à autrui une intention pragmatique (...), l'instance pertinente en matière de discours ne sera plus l'énonciateur, mais le couple que forment le locuteur et l'allocutaire, l'énonciateur et son co-énonciateur².

¹ Des panneaux routiers existent encore en français à l'entrée et à la sortie des villes et villages d'Algérie : beaucoup sont doublés en arabe, d'autres en Tamazight dans les régions berbérophones, et beaucoup sont tout simplement écrits en français (La formule de bienvenue aux visiteurs en fait partie).

² D. Maingueneau, *Nouvelles tendances dans l'analyse du discours*, Hachette, 1987, p. 16.

De même, l'adjectif possessif de la deuxième personne du singulier « ton » qui renvoie à « à toi » de « tu » installe une rapprochant complicité entre les concepteurs du manuel et son futur utilisateur. Il en est de même de l'emploi des temps du discours tels que le présent de l'indicatif, le passé composé, le futur simple (nous y reviendrons plus loin) qui installe la situation de communication avec l'apprenant-partenaire, qu'est devenu l'élève, que l'on se devra donc de respecter, si on ne veut pas se contredire dans le même discours. Ce qui confirme verbalement pour nous ce qu'annonce Maingueneau dans la suite de son exposition :

Le « Je », n'est que le corrélat d'un « tu » virtuel, le présent de l'énonciation n'est pas seulement celui de l'énonciateur mais un présent partagé, celui de l'interlocuteur¹.

Par ailleurs, nous ne devons pas occulter aussi le ton exclamatif de l'énoncé qui augure un départ positif et émotionnel entre le futur utilisateur et le manuel, comme on le ferait devant un cadeau ou une première entrée dans un lieu qui va apporter des changements de taille.

C'est cette ouverture-consensus qui va permettre de générer un discours des plus modalisé positivement, pour mettre le manuel au devant de la scène tout en lui associant des retombées perlocutoires (les fruits que l'apprenant aura à tirer de ce manuel et de ses différentes rubriques.

Nous sommes de plain-pied dans un discours très modalisé qui s'adresse à un destinataire au singulier.

Examinons maintenant le choix des termes employés, en l'occurrence le groupe nominal auquel est associé ce déterminant, « ton manuel de français » : nous ne pouvons ignorer que le français de spécialité a remplacé dans cette missive, le français de communication courante, « ton livre », habituel à nos élèves, à leurs parents et surtout aux enseignants, « ton livre de lecture, ton livre de français². »

¹ Idem.

² Quand j'ai posé moi-même la question à quelques amis, parents d'enfants scolarisés et s'exprimant couramment en français en dehors du travail, « comment tu parles lorsque tu veux savoir si ta fille ou ton fils n'a pas oublié les livres

Cette métalangue scolaire qui fait partie du quotidien de nos élèves apprenants se retrouve donc supplantée par un métalangage de didacticiens, sans aucune explicitation, dans un facilitateur qui se veut directement destiné à l'apprenant algérien de première année de collège, après deux ou trois ans d'apprentissage du français.¹

Ce que nous pouvons retrouver dans le tableau synthétique (Cf. notre tableau n° 2 ci-contre) avant de continuer notre analyse des énoncés de cet avant-propos.

Métalangage occurrent dans l'avant-propos du manuel de 1 AM		
Notion	explicitée	Non explicitée
Manuel	Ø	X
Projet	Ø	X
Dossier documentaire	Ø	X
Dépliant	Ø	X
Affiche publicitaire	Ø	X
Activité	Ø	X
Séquence	Ø	X
Questionnement progressif	Ø	X
Communiquer	Ø	X
Rubrique	Ø	X
Atelier d'écriture	Ø	X
Grille de relecture	Ø	X
Les acquisitions	Ø	X
Grilles d'autoévaluation	Ø	X
Fiches- méthodes	Ø	X
Tes méthodes	Ø	X
Consulter	Ø	X
Total	00	17

Tableau n° 2 : Métalangage occurrent dans l'avant-propos du manuel de 1 AM

Nous remarquons dans notre tableau qu'aucune notion n'a été expliquée au destinataire de l'avant-propos ; c'est ce que nous allons démontrer dans l'analyse qui suit.

du jour, et plus particulièrement quand il s'agit du français ; il m'est arrivé d'entendre « tu as pris ton bouquin de français ? », et plus souvent « n'oublie pas tes livres ».

¹ Ce n'est qu'à partir de 2003 que le ministère de l'éducation nationale a décidé de programmer le français comme première langue étrangère en 3^{ème} année primaire (appelé chez nous fondamental, d'où le sigle : 1 A F, 2 A F...). Autre événement qui n'arrange pas les choses concernant ce niveau : la cinquième année et la sixième année primaires se retrouvent toutes les deux en première année moyenne (cf. nos pages 42-43).

Cet avant-propos se compose de trois grandes parties, chacune jouant un rôle bien défini :

-la partie présentation l'objet du livre de français, en l'occurrence les projets et les composantes de chaque projet exprimés par cet énoncé introducteur :

Ce manuel couvre ton nouveau programme de français.

Il faut reconnaître que cette phrase est révélatrice de la volonté (inconsciente ?) de rester dans un langage de spécialistes tout en s'adressant à un enfant de onze à douze en moyenne, qui arrive tout juste du primaire et auquel on sert en guise de bienvenue ce jargon récemment mis en œuvre même dans les séminaires, tout comme dans ces nouveaux documents pédagogiques destinés aux apprenants d'abord, mais exploités aussi par les enseignants qui en font un outil de travail indispensable.

En fait, les élèves vont affronter l'apprentissage du français avec de nouvelles données auxquels leurs propres formateurs commencent à s'initier avec les moyens de bord. Le déictique « ce » appelé communément dans nos classes adjectif démonstratif et même déterminant depuis quelques années, en sa qualité d'indice d'énonciation et d'embrayeur, inscrit d'office par sa présence le locuteur, l'allocutaire et l'objet déterminé et singularisé (le référent).

Comme toutes les récurrences des autres embrayeurs (tu, te ton ta tes, nous...) garantissent l'interpellation de l'apprenant en tant que premier et principal utilisateur de ce document. Du moins en théorie, car si nous analysons bien cet avant-propos, nous serons plus prudents. A cet effet, nous avons consacré un tableau récapitulatif à l'occurrence de la deuxième personne du singulier dans ses différentes formes.

Mais leur dissémination massive ne veut pas dire pour autant que le message est focalisé autour de lui en particulier (Cf. notre tableau n°1, page suivante.). Bien au contraire, la plupart du temps il est destinataire des actions attribuées :

- aux concepteurs qui le ciblent comme leur sujet d'attention ;
- au manuel qui est présenté comme idéal car conçu spécialement pour lui, donc en tant que « consommateur » du produit livre ;

- aux différentes parties qui composent le manuel dont les bénéficiaires qu'il a à en tirer en sa qualité d'apprenant : énoncé centré encore sur les qualités des composants du livre, véritables preuves arguments pour convaincre l'apprenant que ce nouvel outil d'apprentissage est le meilleur qui soit pour lui.

Ce qui nous fait dire en passant que l'acte illocutoire est fortement représenté dans cet avant-propos, où l'aspect pragmatique de la langue structure le discours et ancre constamment la situation d'énonciation entre le futur utilisateur du livre et ses concepteurs. Ce que nous précise aussi Dominique Maingueneau en ces termes:

La conception pragmatique s'oppose radicalement à l'idée que la langue ne serait qu'un instrument de transmission d'information, elle place au premier plan le caractère interactif de l'activité langagière ; elle restitue l'ensemble de la situation énonciative¹.

Il nous reste également à prendre en compte les fonctions de ce destinataire pour rendre avec plus de précision la dominante qu'il joue dans ce discours qui lui est spécialement adressé en tant qu'apprenant algérien de la 1AM, concerné par l'apprentissage du FLE. Pour y répondre, nous devons examiner les cas où il est porté comme sujet de verbes actifs : il ressort qu'il est sept fois sujet de verbes conjugués (cf. notre tableau n°3, page suivante) sur une représentativité de trente et une occurrences dans cette page introductive.

Nous ne prenons pas les énoncés dans lesquels il y a certes action envisagée pour l'énonciataire mais comme résultat d'une autre action ou d'une situation relative aux qualités du manuel, car dans ce cas, c'est précisément le livre qui est valorisé et c'est sur lui et ses possibilités que se focalise le discours.

Sans minimiser l'importance de la présence de la deuxième personne, il nous faut tout de même admettre, que tout comme dans les discours publicitaires, et l'incipit de roman, l'avant-propos remplit en fait ce rôle : le destinataire y est inclus comme cible à

¹ D. Maingueneau : op. Cité, p. 28.

appât. Il devient un interlocuteur qu'on cherche à atteindre en visant ses horizons d'attentes, ce qu'on pense être ses besoins langagiers, pour lui vendre le produit, et donc réussir son propre but qui est d'en faire un consommateur (dans notre cas un utilisateur). Dans notre cas pour qu'il accède avec plaisir et envie de savoir à ce nouveau produit intellectuel.

En fin de compte, on voit bien que le discours s'organise de manière à vanter le produit livre et non pas à privilégier l'action et l'exploitation qu'en fera l'apprenant dans ce livre en tant que sujet lisant.

Quant aux autres pronoms compléments (te, sa contraction en t' devant une voyelle, pour éviter le hiatus, et toi), ils marquent la présence de l'apprenant « assisté » le plus souvent car c'est l'aide apportée qui est mise en valeur alors que la deuxième personne est récepteur tributaire de l'action :

- de « il » anaphore grammaticale de « ce manuel » ;
- de « nous » qui renvoie aux concepteurs et sujet de pour t'aider et te guider et de « te souhaitons » ;
- de « cette rubrique » sujet de te permettra ;

La deuxième personne du singulier dans l'avant –propos de 1AM			
Forme	nature	total	Enoncés
Tu	Pronom	7	1. (...) les objectifs que tu dois atteindre 2. Tu seras amené à 3. Tu pourras améliorer ... 4. Tu réaliseras ton projet 5. Tu pourras faire... 6. Tu pourras consulter... 7. Chaque fois que tu auras des difficultés...
Te	Pronom	7	1. il va te permettre ; 2. pour (...) te guider ; 3. cette rubrique te permettra ; 4. une première partie te permettra ... 5. 4 (...) te sont proposés 6. ils te feront découvrir 7. Nous te souhaitons...
Toi	pronom	1	(...) ce livre spécialement conçu pour toi
T'	Pronom	3	1. Pour t'aider 2. te permettra de t'exprimer 3. t'aideras à corriger...
Ton	Adjectif	5	1. Ce manuel couvre ton nouveau programme de français ; 2. ton projet (...) sera 3. ton manuel comporte ; 4. ton propre projet ; 5. ton projet d'écriture
Ta	adjectif	1	Une grille de relecture t'aidera à corriger et à améliorer ta production écrite
Tes	adjectif	7	1. Nous avons choisi d'organiser tes activités 2. te permettra de communiquer avec tes camarades 3. tu pourras améliorer tes capacités 4. tu pourras faire le bilan de tes acquisitions 6. Pour améliorer tes méthodes de travail personnel ; 7. En compagnie des tes camarades
Total		31	

Tableau n°3 ; L'inscription de l'énonciataire dans l'avant-propos du manuel de 1AM

- de « une première partie » sujet de te permettra ;
- de « une grille de relecture » sujet de t'aidera ;

- de « Des textes, des poèmes ou des BD sujets du verbe passif te sont proposés (sous entendu par nous).

Ainsi donc, les marques de l'énonciataire (Te, t') remplissent le plus souvent la fonction de compléments d'objet direct ou indirect et un seul de complément d'attribution pour le dernier cas.

Au lieu de rencontrer : tu apprendras, tu parleras, tu écriras, tu construiras, tu raconteras, tu décriras ou alors tu seras capable de... nous sommes confrontés la mise en avant des outils pédagogiques et du manuel lui-même comme objets de centrations réels par des tournures qui désavantagent l'allocutaire.

- Nous pouvons citer la présence de la voix passive dans « tu seras amené » qui marque la contrainte ou l'obligation de faire une action.
- Tout comme le deuxième « tu » est distribué dans une proposition relative déterminative qui dépend de la proposition principale, qui elle, peut exister seule car elle se suffit à elle-même.
- Dans le troisième cas, « tu » est certes sujet du verbe « pourras » qui exprime le pouvoir, mais c'est sans compter avec l'articulateur « ainsi » qui marque cette action comme la conséquence des actions précédentes.
- Enfin, la dernière action dont « tu » est sujet nous intéresse car elle associe « pourras consulter » une situation négative « chaque fois que tu auras des difficultés ».

Force est de constater qu'il ne reste en fin de compte, que deux énoncés dans lesquels, le pronom « tu » est réellement, sujet actant et donc centre du processus d'enseignement / apprentissage sur les sept inscriptions comme nous venons de le vérifier :

La fonction de ce nouveau programme de français telle qu'elle est inscrite dans cet énoncé qui installe le contrat de lecture, ne respecte pas le niveau réel de l'apprenant auquel elle est destinée :

-Il va te permettre de réaliser six projets .

Certes, nous constatons encore que le destinataire est toujours présent dans le texte par l'emploi du pronom « te » complément d'objet indirect de permettre, qui implique directement l'apprenant.

Mais il est aussi important de signaler que le syntagme à l'infinitif COD de permettre « *de réaliser six projets* », plus le pronom personnel substitut de manuel, sujet de l'action au futur proche avec le semi auxiliaire aller au présent de l'indicatif « va », plus le verbe à l'infinitif « permettre », renvoie au deuxième plan le destinataire du livre et donne la primauté au manuel et aux projets. La centration sur l'apprenant se trouve ainsi malmenée.

Aussi nous proposons pour plus de cohérence ces énoncés qui semblent plus porteurs car plus accessibles pour l'apprenant de français langue étrangère :

- Tu pourras réaliser en français grâce à ce livre six projets intéressants.
- Tu seras capable de produire en français, avec ton nouveau livre, six projets différents.

De même, nous constatons que le verbe « apprendre », cheville ouvrière de l'enseignement / apprentissage est complètement omis.

Et pourtant son utilisation aurait pu remettre les choses en place ; ce qui nous permet de faire encore ces deux propositions :

- « Avec ce livre, Tu apprendras à réaliser six projets en français » ; et celle que nous lui préférons :
- « Tu apprendras à dire et à écrire encore plus de choses en français en travaillant les six projets de ce nouveau livre de français »

Les projets sont ensuite présentés l'un après l'autre avec le verbe d'action (taxonomique) à l'infinitif et dans une langue habituelle à l'élève depuis les années du primaire et surtout de communication courante car elle n'est pas réduite au langage de la classe de langue mais circule dans la société :

-écrire une lettre ; -écrire un conte.

Ces deux projets permettront d'installer de nouvelles compétences d'écriture en français (en travaillant par objectifs spécifiques et opérationnels pour les faire atteindre par les apprenants algériens).

Analysons maintenant, le troisième projet,

Transposer un conte en bande dessinée

Cette technique d'écriture demande certes, un certain investissement, mais pour ma part, je ne peux la classer sur le même niveau que les autres projets. Il faudrait l'intégrer au conte en tant que séquence ou prolongement qui désignera ce qu'on peut tirer du conte : dramatisation scénique, transformation en B.D, actualisation des thèmes, lieux, objets (...).

Les trois autres projets sont, dans cet avant-propos, associés au verbe infinitif réaliser qui va au-delà de la compétence d'écriture :

-réaliser un dossier documentaire ;

-réaliser un dépliant avec des consignes ;

-réaliser une affiche publicitaire

Nous savons tous que pour accomplir ces trois projets d'autres compétences seront à mettre en jeu, comme dans la vie, avec la mobilisation du sujet agent de l'action. Il ne nous échappe pas que ces trois compétences sont de l'ordre de la transversalité et sont d'une difficulté de mise en œuvre supérieure aux deux premières.

Autrement dit, l'apprenant aura à procéder à une recherche d'informations sur le terrain ce qui demandera une mobilisation spatio-temporelle car il lui faut se déplacer, changer de lieu, mettre du temps pour la quête de renseignements, prendre des notes,

choisir les photographies ou les images pertinentes, les couleurs adéquates, les perspectives de vues.

Il lui faudra ensuite les légender, les classer, pour enfin rédiger en situation de communication authentique, donc sans oublier le ou les destinataires visés, le(s) destinateur(s) du message, l'objet (réfèrent) du message, le lieu, la période, la raison de son émission, le but visé.

Pour établir un bilan, retenons que sur le plan du discours didactique, trois niveaux de complexités sont mis sur le même plan, sans oublier de noter que sur le plan du métalangage, ces énoncés, tout comme les projets qu'il désignent, ne respectent ni l'âge, ni la motivation des apprenants qui rentrent au collège pour une durée de quatre, voire cinq ou même six ans (soit pour aller au lycée soit pour rejoindre la vie active).

La dernière partie de ce premier groupe de sens est un récapitulatif qui met l'accent sur le travail d'écriture le plus prenant pour le futur utilisateur du manuel qu'est l'élève :

*Ton projet le plus important, cette année, sera celui de l'écriture
d'un conte.*

Certes, il faut reconnaître que le destinataire est toujours inscrit dans l'énoncé par la présence du possessif de la deuxième personne du singulier « ton », mais il n'en demeure pas moins que le groupe nominal « l'écriture d'un conte » est le sujet réel du verbe « sera », ce qui place d'emblée, le projet plus la compétence ciblée en première place. Encore une distorsion par rapport au discours didactique qui veut que l'apprenant soit au centre de son apprentissage ; ce qui serait plus plausible avec un énoncé tel que :

« - Le plus grand projet que tu auras à faire cette année, c'est l'écriture
d'un conte » ; ou une autre possibilité, « - Le plus grand projet que tu auras à
faire cette année c'est d'écrire un conte en français. »

Une précision, à la place de projet, et pour ce niveau, les termes *travail ou production* auraient été plus abordables, ou il aurait fallu alors choisir d'explicitier ce

qu'on comprend par projet, puisque nous sommes dans un avant-propos, censé faciliter l'entrée dans le manuel et son utilisation.

Passons maintenant à ce qui s'apparente à une deuxième partie de cet avant-propos et qui commence par une introduction, laquelle définit les axes sur lesquels il portera et les rôles de facilitateur qu'il jouera avec l'emploi des verbes « aider » et « guider », dans le syntagme exprimant le but visé par les concepteurs de ce manuel (proposition subordonnée infinitive complément circonstanciel de but du verbe de la proposition principale), *nous avons choisi*) :

*Pour t'aider et te guider dans la réalisation de chaque projet,
nous avons choisi d'organiser tes activités en séquences.*

Nous remarquons, la présence d'un métalangage didactique, dans cette partie qui justement, se propose de décomplexifier ce qui attend notre petit collégien dans l'emploi de : *Réalisation de chaque projet,*

Organiser tes activités en séquences

Encore une inflation d'un métalangage « fermé » qui va sans cesse circuler dans la classe de langue et qui ne sera d'aucune utilité en dehors de celle-ci, parce que justement, il reste un langage pédagogique sans transposition dans la langue familière à l'apprenant.

Nous sommes en pleine contradiction car la centration sur l'apprenant ne s'arrête pas à son interpellation, elle doit aussi mettre en œuvre les moyens adéquats, pour lui parler un langage qu'il comprend, au lieu de lui faire perdre une énergie précieuse, à essayer de saisir une langue de spécialiste.

De plus, dans un discours tel que celui de la page d'accueil qui permet d'entrer en contact direct avec l'apprenant, ce langage accessible et compréhensible est indispensable, pour reprendre à notre compte les propos de Jacqueline Bayard Pierlot(1991)concernant le projet, d'être avisé, autrement dit :

*Bien connaître le public accueilli, c'est savoir quels sont ses
attentes, ses difficultés, ses problèmes, analyser quels sont besoins.*

(...), savoir en déduire en quoi nous pouvons les aider, ce que nous pouvons en attendre et ce qu'il ne faut pas leur demander¹.

Cette terminologie ne lui sera d'aucune utilité, une fois sorti de la classe car son impact se limite à la communication didactique et pédagogique dans les manuels réservés à cet effet et dans les classes de langue. C'est ce que résume à bon escient,

Maria Teresa Cabré (1998), dans cette affirmation :

Les termes ont une valeur sociale dans la seule mesure où ils sont réellement utilisés dans la communication².

Ce que reconnaît clairement comme parties intégrantes d'un ouvrage rigoureux Jean Guitton (1957), lorsqu'il écrit ces propos plein de vérité pour nous :

Le lecteur apercevra vite que l'ouvrage a deux objets conjoints: le premier est de simplifier le travail, c'est-à-dire de diminuer l'effort humain partout où il se perd en dépense inutile, afin de le concentrer sur l'essentiel (...)³

Et justement pour nous, l'essentiel c'est le français de communication, la langue qu'utilisent le plus grand nombre de personnes et non le métalangage didactique et/ou pédagogique, réservé à un petit groupe.

Aucune indication n'est donnée pour éclairer le futur utilisateur du manuel. Le même vocabulaire pédagogique est repris dans l'énoncé :

- Ton nouveau manuel comporte treize séquences.

A ce sujet, nous constatons que la notion de « séquence » acquiert une autre acception, puisqu'elle se retrouve directement liée au terme manuel en tant que générique englobant alors que réellement, les séquences sont des sous ensembles hiérarchisés de chaque projet. Ce sont les projets dans leur totalité qui se démultiplient en séquences

¹J.Bayard-Pierlot et M.J. Birglin : *Le CDI au cœur du projet pédagogique*, Paris, Hachette-Education, 1991. p.24-25.

² M.T. Cabre *La terminologie, Théorie, méthode et applications*, Les Presses de l'Université d'Ottawa -Amand Colin, 1998, p. 194.

³ J. Guitton : *Apprendre à vivre et à penser*, Arthème Fayard, 1957, p.14

d'apprentissage pour permettre aux apprenants de s'approprier l'un après l'autre les objectifs intermédiaires ou opérationnels.

Le métalangage se complique encore plus lorsque les concepteurs consacrent une partie à la séquence proprement dite « Ouverture de la séquence » et nous nous interrogeons sur l'importance qu'il y a à rester dans ce discours qu'on peut utiliser avec des pairs mais surtout pas avec des apprenants plus proches de l'enfance que de l'adolescence.

Pourquoi ne pas respecter le niveau que nous connaissons parfaitement pour l'ensemble des apprenants sortant du primaire? Pourquoi ne pas simplement écrire à cet apprenant en lui facilitant la compréhension de ce qu'il lit, puisqu'il est au centre de tout ce nouveau dispositif ?

Il serait préférable de lui présenter un énoncé plus facile, comme par exemple:

« -Chaque séquence ou partie intégrante de travail qui te permet de pouvoir réaliser un projet commence par annoncer les objectifs, c'est à-dire ce que tu dois être capable de faire à la fin de cette partie. C'est comme cela que tu sauras que chaque partie est importante pour la suivante, comme les marches d'un escalier. »

Quant à « structure de la séquence », nous préférons opter pour « composition de chaque sous-ensemble » qui aurait été certainement plus accessible et plus efficace pour nos apprenants. Nous sommes ainsi persuadée qu'il serait plus efficace de leur parler ou à défaut de reformuler le discours dans la langue qu'ils connaissent le mieux.

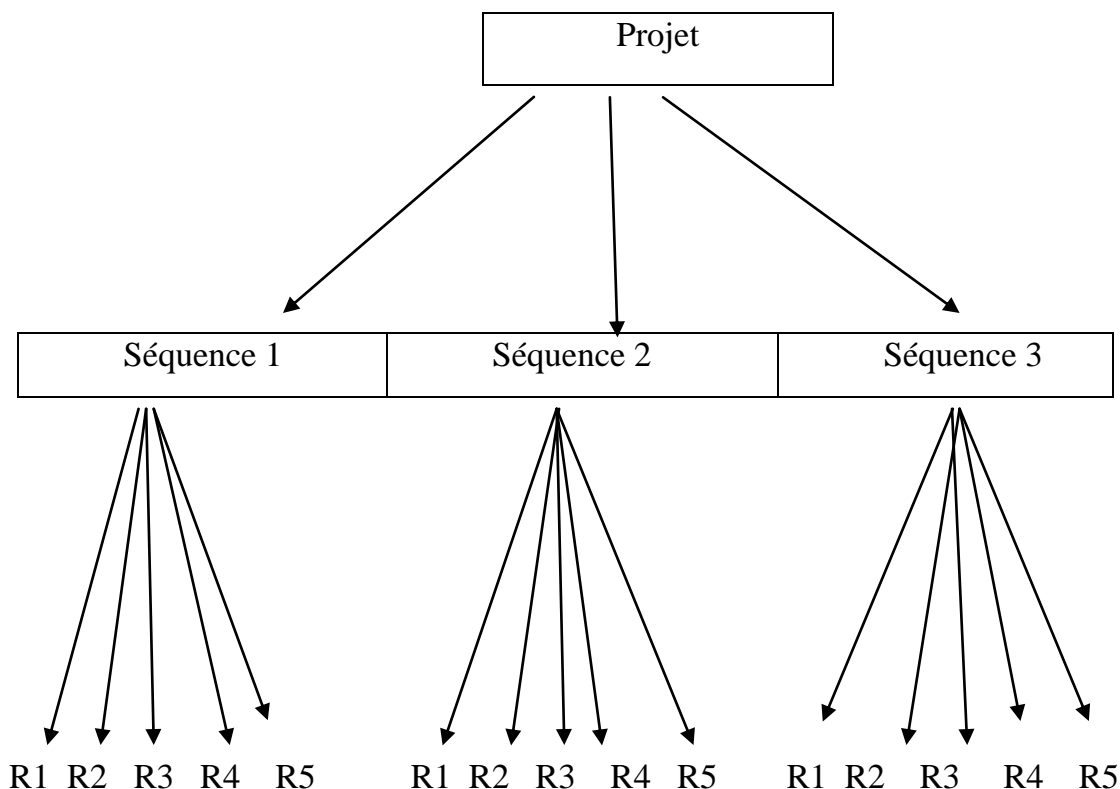
Prenons encore cette phrase qui s'adresse plus à des adultes du domaine qu'à de jeunes collégiens,

Chaque séquence est organisée en cinq rubriques

A sa place nous proposons une formulation qui reprend certes la notion de séquence mais en l'explicitant par un équivalent plus accessible :

« Chaque séquence ou partie de l'ensemble, se compose elle-même de cinq sous- parties. »

Il faut reconnaître que notre énoncé est plus pédagogique que ce métalangage ardu pour ceux qui ne maîtrisent même pas encore les rudiments du français élémentaire de la conversation courante. Une proposition consisterait à schématiser cela sous forme d'arbre qui va du projet aux séquences, elles mêmes démultipliées sous parties ou rubriques (R)¹, comme par exemple, ce que nous présentons dans le schéma ci-dessus :



Ceci dit, nous verrons cette notion avec plus de précision dans la partie qui lui est particulièrement consacrée (2.2 Le métalangage et le discours didactique dans les séquences p.235).

L'avant-propos expose ensuite les cinq rubriques que nous reprendrons l'une après l'autre pour montrer que l'apprenant et le niveau réel de français qu'il est censé avoir acquis est complètement occulté au profit d'une métalangue et d'un discours didactique que seuls les spécialistes et les formateurs ayant suivi un enseignement universitaire récent et/ou les enseignants qui bénéficient de la formation continue ou de séminaires

¹ Pour des raisons de commodités, nous abrégons « rubrique » en R.

pédagogiques manipulent (souvent avec appréhension même entre eux). Commençons par observer « l'expression orale » avec le syntagme qui définit son rôle :

Cette rubrique te permettra de communiquer oralement avec tes camarades à partir d'une situation représentée par un dessin ou une photo.

Cette phrase se pose en un discours didactique inintelligible pour nos élèves. Cette partie serait plus claire et impliquerait mieux l'apprenant si elle avait été plus simple et plus facile ; bref, si elle avait respecté leur niveau réel en français, en leur parlant avec les mots qui leurs sont habituels, ou en expliquant par reformulation ce qui est nouvellement introduit.

Comme nous le savons tous, la paraphrase est un moyen très efficace dans l'acquisition d'une langue étrangère, surtout lorsque prend la précaution de faire précéder le deuxième énoncé par le corrélatif d'alternative « ou ».

Pour revenir à notre exemple, nous en proposons une reformulation avec un vocabulaire plus accessible aux apprenants, et qui, parallèlement, servirait l'avant-propos en sa qualité de facilitateur pédagogique tout en impliquant encore le futur utilisateur de ce manuel :

« -Tu apprendras à parler en français, avec tes camarades, à partir d'une image, d'un dessin ; tu apprendras à dire ce qui s'y passe. »

Pour ce qui est de la présentation de la rubrique « activités de lecture », l'énoncé qui y réfère reste lacunaire et rébarbatif par le choix des termes, alors que l'avant-propos se doit d'éclairer le futur lecteur :

Chaque séquence comporte deux textes illustrés accompagnés d'un questionnement progressif.

Un énoncé plus clair et plus précis aurait été plus évident dans un discours adressé à de jeunes apprenants en situation de langue étrangère, ce que nous proposons aussi dans cet exemple reformulé par nos soins :

« Les textes avec les images et les questions qui les accompagnent te permettront de les comprendre. » ; ou bien encore, en replaçant l'apprenant comme acteur de son apprentissage, parce que cela cadre mieux avec la philosophie de l'enseignement / apprentissage et parce qu'on lit pour comprendre : « Tu comprendras les textes de lecture grâce aux images et aux questions qui les accompagnent. »

Nous sommes persuadée que rares sont les enseignants qui eux-mêmes, emploient le terme « questionnement progressif » en dehors des réunions pédagogiques. D'ailleurs, l'analyse des questions nous permettra dans la partie qui leur est consacrée de vérifier si le questionnement est réellement progressif.

La rubrique « maîtrise de la langue » nous donne les mêmes résultats sur le plan du métalangage engagé sans aucun apport explicatif, car complexe pour être compris par nos apprenants. Pour ne pas trop nous étendre sur cet aspect, reprenons simplement l'énoncé conclusion qui résume les avantages que le futur utilisateur aura à tirer de cette rubrique :

Ainsi tu pourras améliorer tes capacités d'expression et de communication.

J'estime pour ma part qu'il est inopportun de présenter à des enfants de douze ou treize ans, un discours réservé aux pédagogues et spécialistes de l'éducation. Aussi appliquerai-je sans hésitation à cet avant-propos et à nos manuels dans leur ensemble, ce qu'écrit Michelle Pédanx :

Le métalangage devient le discours naturel de la classe, selon le mot de Daniel Coste (1984), alors que c'est le communicatif qui exige simulation, transposition, artifice¹.

La notion de capacités étant elle-même confondue avec les aptitudes pour la plupart, comme elle est aussi assimilée à compétences, pourquoi ne pas revenir à une langue plus proche du français pour lequel ces élèves sont précisément là, la langue de tous les jours, qu'ils pourront réinvestir en dehors de la classe comme par exemple : - « avec ces exercices et ces différentes leçons, tu écriras et tu parleras mieux en français »

¹ M. Pédanx, op.cit, p.46.

Avec la présentation de la rubrique « activités d'écriture », nous ne pouvons que déplorer la même situation. Mais commençons par faire un relevé du vocabulaire choisi :
- *atelier d'écriture* ; - *ton projet d'écriture* ; - *une grille de relecture* ; - *la production écrite* ; - *faire le bilan de tes acquisitions* ; - *les grilles d'auto-évaluation*.

Notre premier constat est qu'on s'est contenté de lui présenter ce qu'il va trouver pour cette autre rubrique, comme à l'accoutumée encore, dans un langage de didacticien. Nous sommes en effet persuadée que ce message ne sera pas compris par l'apprenant algérien auquel il est pourtant adressé mais dont on occulte totalement les capacités de réception alors que le but est justement d'établir un contrat pédagogique avec ce dit destinataire.¹

Aucune vulgarisation ou « décomplexification » n'a été prévue dans cet avant-propos pourtant adressé aux 1AM, habitués à utiliser : « faire, écrire, corriger, réécrire ». Même le verbe « t'exercer » pourtant abordable avec la récurrence constante du substantif « exercice », reste absent de nos classes de français.

Enfin, c'est dans le dernier énoncé présentant la rubrique « lecture récréative » que nous retrouvons avec bonheur un discours plus clair et assurément plus en accord avec le profil d'entrée de nos 1 AM des collègues algériens (ce que nous appelons le cycle moyen), même si l'emploi de « chaque séquence » peut perturber le langage courant qui domine, avec ce vocabulaire qui ne leur est pas inconnu et que les enseignants emploient souvent avec eux :

- *textes, poèmes, B.D., agréable, lire (des textes) amusants, le plaisir de lecture personnelle.*

¹ Lors de mon passage en France pour un stage de formation de formateur du 16 mai au 15 juin 2009, j'ai lu certaines parties de cet avant-propos à un CM2 et à deux CM1, de mon entourage familial et amical, qui sont de bons élèves et qui parlent français en natifs ; la plupart des termes pédagogiques utilisés leurs sont inconnus et le message ne les a pas effleurés.

Tout comme j'ai été surprise de trouver que la plupart des notions utilisées dans nos manuels sont mal reçues par des élèves de troisième des collèges français qui reviennent d'eux-mêmes à une langue de communication pour en parler ; et pourtant je me suis adressée à de jeunes français de souche !

Nous retrouvons le français qui circule en dehors de la situation de classe, et c'est ce qu'il faut favoriser pour des apprenants qui sont là pour apprendre à parler et à écrire en français et non pour se spécialiser dans ce domaine. Du moins jusqu'en classe de troisième année secondaire (classe de terminale des lycées).

Toutefois, à la place de lecture récréative, j'opterai sans hésiter pour l'un des deux énoncés suivants : « Lecture plaisir » ou bien « Le plaisir de lire. », pour rester au niveau du destinataire de ce manuel et surtout pour le motiver. Bref, lui apprendre à aimer le livre, à aimer lire tout simplement.

Permettons d'y ajouter les propos de l'écrivain français, Paul Bernard (1866 -1947) cités dans le journal *Le Quotidien d'Oran* (lundi 22 juin 2009, p. 13) par un directeur d'établissement en retraite¹ :

Surtout apprenez à vos élèves à se servir des livres, ces professeurs muets qui, si vos soins n'ont pas été inutiles, les accompagneront et les éduqueront pendant tout le cours de leur vie.

La dernière partie de l'avant-propos continue la présentation, mais cette fois, pour la rubrique « fiche –méthode », énoncé à décomplexifier, encore ne serait-ce que pour le syntagme « pour améliorer tes méthodes de travail », alors que pour l'apprenant, il suffit de lui adresser le message en ces termes auxquels il sera plus réceptif : « améliorer ta façon de travailler ». Suit enfin un énoncé conseil pour présenter les dernières parties du manuel, à la deuxième personne du singulier :

Tu pourras consulter les tableaux de conjugaison chaque fois que tu auras des difficultés.

Il est vrai que l'énoncé implique totalement l'apprenant, « tu » sujet actant de l'action de pouvoir consulter, mais il faut rejeter le terme difficultés au profit d'un terme ou expression plus positive qui serait plus adéquat car engageant à une action réfléchie et plus volontaire dans la construction du savoir :

¹ A. Benzerari, « *Le plaisir de lire, et le désir de continuer à s'instruire* », *Le Quotidien d'Oran*, Lundi 22 juin 2009, p. 13.

« Tu iras aux tableaux de conjugaison chaque fois que tu auras besoin de vérifier la forme et les marques des temps des verbes. »

L'avant-propos, à l'instar de la formule de bienvenue, se termine par un discours qui replace l'apprenant au centre de la formule encore apparentée à la lettre amicale avec l'inscription du destinataire scripteur par l'emploi du pronom « nous » ; pluriel qui inclut tous les concepteurs de ce manuel.

De plus, ce discours est très connoté par l'emploi des marques appréciatives : l'adverbe d'intensité « très » associé au qualifiant « bonne » précédant le groupe nominal « année scolaire » ; le verbe souhaiter « nous te souhaitons », « en compagnie des tes camarades » résonnent comme des marques d'affection et de reconnaissance envers le destinataire qui se sentira certainement valorisé et pris en estime.

Mais il nous faut aussi signaler que ce discours se trouve un tant soit peu terni par l'intrusion maladroite d'un autre vocabulaire qui dénote par rapport au reste, dans le dernier syntagme :

Ce livre que nous avons spécialement conçu pour toi.

alors qu'on pourrait rester dans une langue plus accessible, telle que :

« Ce livre que nous te proposons », ou pour vraiment simplifier le discours et le mettre à leur niveau, « Ton nouveau livre de français »

Pour conclure, au terme de cette analyse du facilitateur qu'est l'avant-propos du manuel de 1 AM, nous avons constaté qu'il reste très complexe car la langue utilisée relève d'un métalangage de didacticiens qui prend beaucoup de place au détriment d'une langue claire et accessible à un enfant ayant fait deux ou trois années de français au primaire.¹

Aussi, mis

à part les formules d'ouverture et de clôture très affectueuses que l'apprenant reçoit sans

¹ Op. Cité notre p.53.

difficultés de compréhension, le reste du discours n'est d'aucune utilité pour un petit collégien qui arrive à peine à comprendre le français élémentaire.

Mais qu'en est-il du même facilitateur dans le manuel de deuxième année moyenne toujours en ce qui concerne notre centre d'intérêt, le métalangage et le discours didactique ? Le métalangage est-il expliqué, et rend-il compte de ce fera l'apprenant ? Comment il abordera son livre ? Lui justifie-t-on le choix des rubriques et des procédés employés ?

C'est à toutes ces questions que nous essaierons de répondre dans ce qui suit.

- **L'avant-propos du manuel de la deuxième année moyenne**

Pour la 2 AM, le facilitateur avant-propos est placé juste après le sommaire auquel il fait face (page 3) dans le livre de lecture, le livre consacré à l'outil grammatical n'ayant pas utilisé ce document introducteur.

Il s'ouvre sur cette formule d'appel à la manière des lettres amicales *Cher (e) élève* et ne porte pas de titre pour l'avant-propos (la virgule étant omise par les concepteurs alors qu'elle est de rigueur dans les formules d'appel). Ce qui crée sans conteste un rapprochement affectueux entre les concepteurs et l'apprenant. Ce qui, aussi, établit une relation basée sur le respect et l'affectivité important pour de jeunes enfants.

Neuf énoncés séparés par des blancs le composent, ce qui en fait un texte aéré et donc attirant pour le lecteur. Il se termine par une autre formule de conclusion, mais toujours propre aux lettres et cartes de vœux ou de félicitations, avec cette fois la formule, disons presque canonique, des souhaits et vœux qui clôturent la missive, auxquelles s'ajoute l'adjectif « scolaire » qui caractérise le parcours futur : « *Bonne année scolaire !* »

Cet adjectif renvoie aussi au futur utilisateur qu'est l'élève de la formule d'appel, puisque toujours à la façon des missives, elle se termine par le groupe nominal « *les auteurs* » en bas à droite ; ne manquent que les signatures des concepteurs.

Avec ces éléments, la centration sur l'apprenant est plus que respectée, du moins à ce niveau, car il est valorisé et interpellé de manière amicale et non professionnelle. De même le vocabulaire utilisé est des plus courant et bien connu de l'élève algérien.

Analysons maintenant les paragraphes qui composent cette missive pour voir si elle répond au contrat établi, si elle se focalise toujours sur l'apprenant, donc si le métalangage didactique qui lui est adressé respecte son niveau réel de français, son âge et son profil de collégien algérien, dont l'apprentissage du français langue étrangère doit lui servir à parler et à écrire en français de communication.

En effet, nous constatons que la centration sur l'apprenant est assez récurrente grâce à plusieurs indices marquant la fonction conative du langage, pour reprendre les fonctions du langage telles que définies par Roman Jakobson. La présence récurrente de la deuxième personne du singulier, qui renvoie au destinataire de l'avant-propos et du manuel qui l'inclut avec

- le pronom de la deuxième personne singulier sujet *tu* dans les énoncés suivants :

1. *Tu dois parler en français ; 2. Tu dois beaucoup lire ; 3. Tu dois (...) écrire ; 4. Tu dois évaluer ; 5 Tu sauras apprécier ; 6. Tu es lecteur ; 7. Tu lis tout le temps 8. Tu sais donc lire ; 9. (Savoir) pourquoi tu lis ; 8. Tu auras autant de plaisir ...*

On peut d'abord observer que dans les quatre premiers énoncés, le sujet est associé à des verbes d'action mais soumis à l'obligation par l'emploi du semi-auxiliaire « devoir ». L'ordre exprime dans ce cas la contrainte de la situation d'apprentissage et définit les actions auxquelles sera soumis l'apprenant, et non auxquelles il participera en sa qualité de sujet actif et acteur, responsable de ce qu'il acquiert par le médiateur livre. Certes, les trois grands axes de l'enseignement / apprentissage de l'écrit sont bien représentés ce que nous éclairons ainsi:

- comprendre ce qu'on doit faire : *tu dois beaucoup lire ;*
- écrire soi-même, produire avec : *tu dois bien sur écrire ;*
- juger et comparer son travail à ce qui est attendu : *tu dois évaluer.*

Mais il nous faut signaler que si lire et écrire font partie de sa langue habituelle, le verbe évaluer reste énigmatique pour nos collégiens. L'idéal serait d'être moins directif pour recadrer la centration sur l'apprenant : à titre d'exemple, « tu parleras en français.... Tu liras ; tu liras beaucoup ; tu compareras ton travail à ce qu'on attend de toi ...

Bref, s'adresser à l'apprenant en lui montrant ses potentialités d'actions présentes ou futures. Ce que traduisent les cinq autres énoncés (5, 6, 7, 8, 9) qui relèvent du discours argumentatif qui flatte l'interlocuteur jusqu'à utiliser une définition tautologique : tu es lecteur- tu lis- tu sais donc lire. Cette reformulation pourrait être inversée :

Tu lis- Tu sais donc lire- Tu es lecteur.

Avec l'énoncé conclusion de cet avant-propos accrocheur :

tu auras autant de plaisir à lire (...) inscrit pour motiver et séduire l'apprenant, le bénéfice émotionnel qu'il tirera de ces lectures, comme pour l'encourager et l'inciter à rentrer dans l'écrit, est mis en relief. Le contrat de lecture est scellé.

Revenons maintenant à l'occurrence du pronom de la deuxième personne au singulier, ayant fonction de complément, *te* et *t'* :

pour estimer de manière plus précise leur rôle en tant que représentant verbal de cet apprenant qu'on sollicite, il nous faut aussi prendre en charge les énoncés qui le contiennent et les verbes qu'ils complètent :

- 1. *Ce livre t'appartient.*
- 2. *Ce que les nombreux supports te proposent.*
- 3. *Ton livre te présente des supports qui vont te plaire et t'intéresser.*
- 4. *Les illustrations de qualité te donnent à voir des objets ...*

Ces exemples révèlent certes la présence de la deuxième personne du singulier encore, toutefois non sujet des phrases actives mais plutôt destinataire des actions des verbes appartenir, proposer, plaire et intéresser, donner, de par leur fonction de complément d'objet indirect ou de complément d'attribution.

Il nous faut bien reconnaître que c'est plutôt le livre et ses composants pédagogiques et référentiels qui sont mis en valeur et non l'apprenant. Ce sont bien les avantages qu'offre ce manuel qui sont mis en valeur par l'emploi des formulations telles que :

1. *Te voilà avec un nouveau livre de lecture ; ou
Tu as maintenant ce nouveau livre...*
2. *Ce que tu découvriras dans les nombreux supports*
3. *Tu seras intéressé et content des supports de ton nouveau livre.*
4. *Tu verras grâce à des illustrations de qualité, des objets¹ ...*

L'argumentation relève presque de la publicité, où seuls les aspects positifs susceptibles de changer la vie du récepteur sont validés, dans ces énoncés fortement connotés par l'emploi de qualificatifs *nombreux* (supports, textes) *riches et variés*, les verbes *plaire et intéresser, donner à voir*.

Ajoutons aussi le pronom de la deuxième personne du singulier *toi*, qui habituellement marque l'insistance, l'emphase même, dans :

- 1. *Pour toi, nous l'avons voulu attrayant, (...)*
- 2. *Qui exige de toi des compétences de communication...*

Dans le premier cas, le pronom personnel *toi* est mis en opposition, en début de phrase, ce qui lui enlève de sa teneur au profit de l'attraction qu'exerce le manuel, d'autant plus que *toi* joue le rôle de complément circonstanciel de but. En fait, il est là pour mettre en valeur les efforts consentis pour réaliser l'objet livre : *nous l'avons voulu attrayant*.

Le deuxième exemple renvoie encore à la contrainte et non à la négociation (*toi* est complément d'objet indirect ici). Les énoncés se rapprochent plus des procédés pour vendre.

¹.Nous devons signaler que cette phrase reste tout de même ambiguë, car ce ne sont pas les objets en eux-mêmes que l'apprenant (ou tout lecteur) verra, mais c'est leur image, leur représentation graphique sous forme de dessin, photos, description d'un processus... et non les référents réels.

Le cas des adjectifs possessifs de la deuxième personne du singulier est aussi important pour notre analyse.

Se rapportant à un nom au masculin : *ton* ; *ta* pour le nom au féminin singulier ; et *tes* devant les noms objets au pluriel (qu'ils soient au masculin ou féminin).

Il est vrai que ces adjectifs possessifs renforcent la centration sur l'apprenant, en tant qu'indices d'énonciation, qui rappellent constamment que c'est l'apprenant, futur utilisateur du manuel qui est ciblé par ces différents discours. Il est le sujet d'attention et de prise en compte par les auteurs du manuel, qui le relie constamment aux différents avantages et à l'objet livre.

Mais il y a lieu de signaler aussi, que les énoncés qui les comprennent sonnent comme des sentences et non comme une mise en relation : on a l'impression que le langage est adressé à des adultes eux-mêmes du domaine. Nous les reprenons tels qu'ils sont portés dans l'avant-propos :

- 1. *Dans ton livre, il est question de projets à réaliser*
- 2. *Tu dois (...) écrire pour rédiger (...) documents relatifs à tes apprentissages*
- 3. *Tu dois évaluer pour mesurer tes connaissances et juger ta manière d'apprendre pour évoluer dans tes apprentissages.*
- 4. *Ton livre te présente des supports ...*
- 5. *Nous espérons que tu auras autant de plaisir à utiliser ton livre, pour apprendre à décrire les choses....*

Notre constat est irréversible, tout est métalangue (à l'exception de « autant de plaisir ») et métalangage.

Celui-ci noie le français de communication ordinaire et le supplante en s'installant comme unique discours d'interaction entre le destinataire du manuel et ses concepteurs, jusqu'à oublier le statut et le niveau réel de celui-ci en tant qu'apprenant algérien et d'eux-mêmes en tant qu'enseignants algériens avant tout, lequel discours se trouve être conçu et imprimé en Algérie.

Pourtant ce discours, parce qu'il s'inscrit en tant que facilitateur, doit impérativement permettre d'établir un vrai contrat de lecture en respectant les capacités de l'apprenant moyen à comprendre les messages que les concepteurs lui adressent.

Il doit donc être construit dans le respect des normes sociolinguistiques qui le régissent aussi en sa qualité de message communicatif. Ce que précise aussi dans ses propos sur le fonctionnement du discours, M. Dabène en ces termes :

S'agissant de définir ce qui règle le fonctionnement des discours, on peut alors parler de normes d'usage, en précisant qu'elles ne sont pas seulement linguistiques, et en distinguant, par exemple, les normes de production qui peuvent être situationnelles, liées au lieu du discours, au type d'échange, au statut des interlocuteurs, etc.¹.

Nous pensons que c'est par manque de distanciation entre le discours et son énonciateur que le métalangage reste éloigné de son objectif qui est d'explicitier avec une langue accessible à l'allocataire, et pourquoi pas, ce qui rendrait un énorme service à ce lecteur qu'est l'apprenant avant tout, dans la langue de la communication quotidienne.

Aussi sommes-nous parfaitement d'accord avec Michelle Pendanx, lorsqu'elle écrit mettant à nu ce problème :

Alors qu'elle forme la trame des cours de langue, la dimension métalinguistique n'est pas prise en compte dans les matériels pédagogiques (...). Cette dimension est sans doute une de celles qui demandent le plus d'adaptation au public: entrent en ligne de compte, l'âge et la maturité des apprenants, leurs habitudes d'apprentissage, leur familiarité avec la terminologie et leur point de vue sur la langue.²

¹. M. Dabène : *Normes d'enseignement, normes d'apprentissage ?* LFMD n° 169, p. 61-65

² M. Pendanx, op. Cit. p.44.

Si le terme livre fait partie du vocabulaire scolaire de l'élève, les autres notions sont loin de son environnement scolaire et même social et familial¹. Aussi force est de reconnaître par exemple, que les notions *tes idées, tes connaissances* sont du domaine du cognitif et référentiel alors que « *tes apprentissages* » répété deux fois au pluriel fait référence au savoir-faire, tout comme sont aussi convoquées les notions de :

- *formateur, projet, parcours par étape, différents documents (rédiger), des processus, contenu, organisation (comprendre et analyser).*

Donc, il nous faut redire encore que tout en impliquant l'allocataire (lecteur) de ce discours par une forte présence de celui-ci et l'emploi du tutoiement qui motive l'enfant, comme à la maison (en français !), le lexique choisi est assez difficile et n'est pas à sa portée.

Cette implication de l'apprenant inclut aussi l'implication des auteurs, même sans la présence du pronom de la première personne du pluriel « nous », que nous retrouvons inscrit à quatre reprises, dans des énoncés marquant leur engagement dans le produit « livre » et dans leur discours, sur le plan de la responsabilité de leurs dires :

- 1. *Pour toi, nous l'avons voulu attrayant, motivant, pratique et formateur.*
- 2. (...) *et tu es lecteur, nous en sommes convaincus !*
- 3. *Nous espérons que tu auras autant de plaisir...*
- 4. (...) *que nous en avons eu à le composer.*

Comme on peut l'observer aussi, plusieurs autres points nous interpellent. Ainsi le premier exemple met l'accent sur les motivations, moteurs de la création de ce manuel, avec ce « nous » qui implique toute l'équipe des concepteurs, valorisant par là même, leur souci de rendre l'apprentissage facile et captivant pour l'apprenant qui se sentira pris en

¹ Il ne nous échappe pas que beaucoup de parents d'élèves s'expriment en français, en dehors de leur lieu de travail, surtout quand pendant huit heures, ils utilisent le français avec leurs collègues, l'habitude aidant, ils continuent spontanément à le faire dans leur vie familiale. Ils sont plus nombreux qu'on le croit, et plus particulièrement dans la région de Béjaïa, où même ceux qui le maîtrisent à peine l'utilisent en permanence.

Ce qui propage une inter langue bien spéciale à la région, qu'il serait d'ailleurs intéressant d'étudier dans un projet de recherche car des pistes nombreuses peuvent être prises en charge :- les calques berbères français ; la structure des énoncés ; la spécificité lexicale ; la variation et l'altérité dans l'emploi des temps. L'emploi des verbes déclaratifs, les pronoms personnels, l'intonation, etc. Cela dit, l'écrit des élèves reste en général désastreux sur tous les plans.

considération, par la mise en relation de reconnaissance du destinataire, car objet d'attention encore : *pour toi- nous...*

Le deuxième emploi (2.) exprime la conviction et la certitude des concepteurs sur les aptitudes de lecture du futur utilisateur de ce manuel, lui redonnant ainsi la place centrale en le mettant en valeur, en le flattant presque ; avec certainement, en sourdine, « tu ne nous décevras pas, comme nous le supposons à la suite de Julia Kristeva à laquelle nous fait penser cet énoncé, des mots sous les mots tissant des réseaux de sens.

Puis le pronom nous est employé avec le verbe espérons (3.) qui traduit le désir et le souhait des concepteurs de donner du plaisir à travers ce livre, un apport qui se situe sur le plan affectif et surtout émotionnel. Avec cet énoncé, « le plaisir du texte » de Roland Barthes nous revient en pensée, même si la situation est différente ; on lit d'abord pour son plaisir, quand il y a choix car si c'est pour lire les documents communicatifs ou officiels, on s'informe tout simplement. La lecture devient outil pour recevoir le renseignement.

Enfin dans le dernier énoncé (4.), le pouvoir de séduction continue ; cette fois « nous » est associé à *en avons eu à le composer*, « en » anaphore grammaticale de « plaisir » dans cette relative qui met sur le même plan les auteurs dans leur acte de production et le futur utilisateur (lecteur) dans son acte de lecture, par rapport au plaisir à tirer de ce manuel.

Les deux plateaux de la balance sont en équilibre : similitude des deux situations et donc reconnaissance de l'apprenant en tant que partenaire face à un même objet, source et médiateur de savoir, savoir-faire et plaisir !

Tout ceci indique que cette page établit un contrat de lecture par son style amical et accrocheur et que le discours est beaucoup plus abordable et vise mieux l'horizon d'attente du collégien algérien, comparé à ce lui de la 1AM plus ardu et théorique.

Mais ce n'est pas réglé pour autant car encore une fois, il faut attirer l'attention sur la présence encore importante du métalangage didactique et procédural qui reste flou et

non explicité, alors que cette page avant-propos, se doit de donner les clefs, d'expliquer ce qui peut rebuter le lecteur pour être probant.

Oui, un avant-propos se doit d'expliquer le code utilisé, le vocabulaire didactique et technique qui circule dans son produit surtout à des apprenants auxquels il est directement adressé.¹

Le métalangage se doit d'être à leur portée, puisqu' il parle du code qu'il utilise, c'est le français parlant du français à un destinataire qui le maîtrise à peine, car ne sachant même pas verbaliser ce qu'il comprend déjà !

Pour en analyser la portée, observons maintenant la place qu'occupe cet allocutaire apprenant ; c'est un lecteur précis qui est interpellé : l'apprenant de deuxième année du cycle moyen. En totalité, les différentes formes grammaticales de la deuxième personne du singulier « *tu* » (lui-même est un outil grammatical) sont estimées à 28 occurrences. Ce qui est appréciable.

Le véritable destinataire du discours est, sans conteste inscrit, tout comme le sont les auteurs de cet avant-propos, qui se veut à la portée du destinataire réel. Pourtant, au vu de ce que nous avons observé, il s'est muselé dans un métalangage auquel il n'a fourni aucune explicitation, ni même reformulation.

Nous pouvons écrire sans équivoque qu'il s'agit plutôt d'un vocabulaire propre aux adultes du domaine qui mine ce qui aurait pu être un facilitateur par l'explication du code utilisé, des motivations de ces nouveaux concepts dans la langue accessible à celui auquel il est destiné : un apprenant algérien de 13 à 15 ans en moyenne :

- qui ne maîtrise pas vraiment le français rudimentaire, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, pour la majorité des collégiens algériens ;

- qui a peu d'espace temps à consacrer à l'apprentissage du français, ses autres matières étant toutes assurées en langue arabe.

¹ On peut aussi présenter le produit par rapport à ceux qui sont encore en exploitation, préciser la méthodologie choisie et les motivations. Éventuellement, remercier les autres participants qui ont, directement ou indirectement, contribué à le réaliser comme par exemple les photographes, les dessinateurs, les maquettistes,...

C'est pour toutes ces raisons, que nous sommes persuadée qu'il ne faut pas perdre de vue ces facteurs handicapants pour l'apprenant, car il n'a pas d'autres séances ou d'autres ouvrages pour pouvoir mettre en pratique ce qu'il apprend, ou pour avoir l'occasion d'être éclairé sur ce bagage métalinguistique par d'autres enseignants.

A cet effet, nous proposons quelques possibilités plus accessibles à des collégiens pour appréhender certaines notions pédagogiques ; elles peuvent soit remplacer complètement les notions utilisées, soit alors, être utilisées sous forme de reformulation ou sous forme de tableau, pour en faciliter la lecture (cf. notre tableau n°4 qui suit).

A la lecture de ce tableau, nous pouvons voir que nos propositions sont un peu plus longues que les énoncés du manuel, mais elles ont au moins cette qualité d'être plus claires pour l'apprenant, car elles reprennent la langue qu'il peut aisément comprendre, parce que justement, c'est elle qui est la plus utilisée et qui peut lui servir ultérieurement.

Enoncés ou termes reformulés		
Ordre	Enoncés et termes de l'avant-propos	Notre proposition (s)
1	<i>Formateur</i>	Il te forme, il t'apprend
2	<i>Un projet se négocie</i>	On doit discuter quand on fait un projet
3	<i>Un parcours par étapes</i>	Un cheminement par parties obligatoires et inévitables car elles sont indispensables
4	<i>Des compétences de communication</i>	Des moyens pour parler et écrire en français.
5	<i>La pratique aisée de La langue</i>	Utiliser la langue française avec facilité
6	<i>Les supports te proposent</i>	Les textes, les images, les schémas te proposent
7	<i>Evaluer pour mesurer</i>	Contrôler, vérifier, comparer...
8	<i>Evoluer dans tes Apprentissages</i>	-Progresser en français ou -faire des progrès dans ce que tu apprends en français
10	<i>Convaincus</i>	Sûrs certains

Tableau n° 4 : Les énoncés du manuel de 2AM et leurs reformulations

Le même éclaircissement avec une langue adéquate et de préférence du français de la communication courante, doit être appliqué à toute la métalangue utilisée, comme pour ne citer que ceux-là, *-activités* pour le distinguer de l'exercice ; *processus* ; *empruntés* ; *phénomènes* ; *apprécier* ; *mesurer*. Ensuite appliquer ce que nous pourrions appeler « une transposition pédagogique¹»), à tous les énoncés dans lesquels sont distribuées ces notions, censées expliquer ce qui est attendu ou ce qui est à réaliser, en tant que métalangage procédural.

Enfin à défaut de supprimer complètement ce métalangage, l'alternative serait de le paraphraser avec des équivalents comme ceux que nous venons de proposer pour en faciliter l'accès.

A noter aussi que l'emploi du verbe « décrire » dans le dernier énoncé est impropre en ce sens qu'il est réducteur, surtout arrivant après une partie où il est question de lire en français, de comprendre ce qu'on lit et de savoir pourquoi on lit. Ajoutons que plus haut dans le texte, il est question d'écrire pour rédiger différents documents.

Il convient donc, ce qui serait plus opérationnel, d'opter pour les verbes

« parler de », « raconter », « dire », « écrire », qui sont pour ce qui nous concerne, plus adéquats et plus rentables que le verbe « décrire » que nous jugeons même maladroit dans ce contexte.

Pour conclure au sujet de l'avant-propos de deuxième année, en sa qualité de facilitateur, nous retenons qu'il se doit tout d'abord de respecter le niveau de l'apprenant, en donnant la signification des mots clefs de ce manuel (expliquer le vocabulaire technique et le pourquoi de ces nouvelles options, pour lui permettre de mieux appréhender la suite, même si nous lui reconnaissons d'être plus attrayant et plus accessible, que l'avant-propos de la première année moyenne!).

¹. Comme nous le savons, la transposition didactique est logiquement effectuée avant l'impression et le choix des contenus à intégrer au manuel pour transformer le savoir et le savoir-faire en objets d'enseignement-apprentissage, tout comme pour commencer, le savoir savant et théorique doit être transposé en objets d'enseignement pour être pris en charge dans les programmes, dans son découpage par niveau, progression. Se posent alors ces questions : dans quelle langue le dire et comment le concrétiser en classe ?

Sa fonction étant d'expliciter ce qu'il propose, d'en donner les clefs, celles que nos apprenants peuvent manipuler, décrypter, et non pas « des vrilles », qui à coup sûr, les rebuteront et les en détourneront.

Mais qu'en est-il de ce facilitateur en troisième et en quatrième année, sachant que les deux manuels se ressemblent comme deux duplicata sur le plan de l'organisation de leurs multiples rubriques ?

Nous attendons dans l'avant-propos du manuel de troisième année moyenne, comme pour les autres facilitateurs, qu'il soit engageant, clair et surtout qu'il respecte le statut de l'interlocuteur auquel il s'adresse, c'est-à-dire l'apprenant qui rentre en 3 AM et qui est encore et toujours en situation d'apprentissage du français langue étrangère et non en spécialité.

- **Avant-propos du manuel de troisième année moyenne**

Il s'agit donc en premier lieu, de situer l'ouvrage, son organisation, d'en expliquer la langue et la méthodologie mises en œuvre, pour une meilleure réception et compréhension de ce manuel qui le comporte.

Comme nous l'avons annoncé dans notre partie sur la présentation des manuels de l'élève, cet avant-propos est placé face à la page 2 qui apparaît sur un fond vert. Le texte porte ce titre et reste assez strict; pas de formules de bienvenue ou d'appel. De même, ce texte est d'emblée centré sur le produit manuel et non sur l'apprenant car il s'ouvre sur le présentatif « ce » associé à « manuel ». Ce déictique, certes installe la situation d'énonciation car il garantit la présence du locuteur et de l'interlocuteur (ici le scripteur et le lecteur- utilisateur du manuel), mais désigne en même temps ce qu'on va présenter.

A noter aussi, que le terme « manuel » a encore supplanté le vocable habituel « livre ». En tant que vecteur de ce discours il est repris en tant que tel et comme sujet de verbes transitifs actifs trois fois :

Ce manuel prend en charge ... Le manuel propose des activités...

Le manuel te propose également des activités...

A ne pas oublier de relever l'anomalie dans le passage de ce déterminant catégorisant, qu'est le présentatif « ce » au déterminant généralisant « le », qui focalise le discours sur le manuel en général et non plus sur celui-ci !

Il est également repris, mais comme complément d'objet direct du verbe infinitif « structurer », toujours avec le déterminant « le », dans l'énoncé :

Nous avons pris un soin particulier à structurer le manuel...

Tout comme « manuel » revient dans l'anaphore grammaticale « il », pronom personnel substitut et sujet du verbe au présent de l'indicatif « a pour » (but) de l'expression « avoir pour » dans l'énoncé suivant :

Il a pour but de développer tes compétences...

A souligner aussi l'inscription des concepteurs par l'emploi du pronom de la première personne du pluriel, sujet du verbe prendre au passé composé qui exprime la responsabilité et le souci de bien faire des concepteurs dans la réalisation de ce produit : « nous avons pris un soin particulier... »

La valeur appréciative exprimée par le terme « soin » associé à l'adjectif « particulier » connote très favorablement cet énoncé et lui donne un ton très sérieux; marque aussi d'un travail rigoureux (en véritable argument de vente).

Regarder du côté de l'objet livre et de ses concepteurs dans cet avant-propos, ne veut pas dire pour autant que l'apprenant est totalement évacué même s'il faut admettre que pour l'instant, ce n'est pas lui qui est cible principale de ce qu'on lui propose. De plus, le vocable « manuel » se prolonge occupant la place centrale, au détriment de notre apprenant sensé être pivot de l'enseignement apprentissage, dans les rubriques présentées et les activités qu'elles offrent, ainsi que les progressions citées. En fait, s'il est vrai que le terme « manuel » est disséminé partout dans cet avant-propos, cela ne veut pas dire pour autant qu'il simplifie l'entrée au futur utilisateur.

Mais vérifions d'abord la présence de l'apprenant dans ce discours et cherchons dans quelle mesure elle peut ou non être centrale. Il nous faut donc vérifier combien de fois la deuxième personne du singulier apparaît, sous quelles formes, avec quelles fonctions et avec quels verbes.

Nous avons commencé par répertorier les différentes occurrences dans notre tableau synthétique (Cf. notre tableau n° 5, ci dessous).

Occurrence de la 2 ^{ème} personne du singulier dans l'avant-propos de 3AM			
Forme	nature	total	Exemple d'énoncé
Tu	Pronom	6	<i>Tu as déjà abordé- Tu découvriras... Tu atteindras... – Tu étudieras ... – Tu pourras intégrer... - Tu t'y orientes ... –</i>
Te	Pronom	6	<i>(...) qui te propose – qui te permettras –Le manuel te propose – elles te permettront (...) et de te corrige r- le manuel te propose également -</i>
T'(te contracté)	Pronom	2	<i>(...) qui t'apprendront – pour que tu t'y orientes-</i>
Ton	Adjectif	1	<i>(...) qui te permettras d'utiliser ton sens de l'observation</i>
Tes	adjectif	5	<i>-(...) de développer tes compétences (...) - tes capacités d'analyse - ou avec tes camarades – (...) de détecter tes insuffisances – (...) l'ensemble de tes acquisitions –</i>
Total	20		

Tableau n°5 : L'inscription de l'énonciataire dans l'avant-propos de 3 AM

Nos premiers résultats indiquent l'occurrence importante, sur une même page, de la deuxième personne du singulier avec vingt inscriptions dans ses différentes formes, à commencer par « tu », pronom sujet et indice d'énonciation auquel s'adresse le « nous » des concepteurs.

De ce fait, sa présence annule la distance entre le « nous » des concepteurs et l'énoncé produit, tout comme il permet de maintenir un contact avec ce futur utilisateur de ce manuel.

Ainsi donc, ce pronom « tu » se pose en interlocuteur ou mieux encore en énonciataire du responsable de l'énoncé et doit normalement moduler de par son statut, la texture du discours, situation de communication oblige : le scripteur se doit de respecter l'âge du lecteur-énonciataire, son statut d'élève entrant en troisième année moyenne, avec son profil d'entrée.

Nous entendons par profil d'entrée, le niveau réel de départ au vu de ce qui a été réalisé en classe précédente et que nous considérons, comme atteint par l'apprenant qui arrive dans la classe concernée. Tout comme il se doit de répondre à ses motivations, à ses besoins en français. Bref, il faut « didactiser les savoirs », c'est-à-dire les mettre à la portée du destinataire pour l'atteindre et non « prêcher dans le désert » en « restant dans les nues ».

Ce que mentionnent dans ce sens les propos d'Olga Galatanu (1996) concernant l'insertion des savoirs-savants contenus dans les programmes et la logique didactique, qui se doit de procéder à des transformations pour leur mise en œuvre dans une progression cohérente pour le destinataire ciblé, ce qui n'est pas le cas de nos supports:

Les savoirs curriculaires sont soumis à de nouvelles opérations énonciatives de reformulation, en fonction d'un public réel visé, quand il s'agit d'élaborer des manuels, des méthodes pédagogiques (ensemble de manuels, cassettes vidéo ou audio, films etc.), de cours préparés par les enseignants. Nous appelons cette opération

didactisation des savoirs et ses résultats « savoirs didactisés¹.

Notons aussi que le choix de l'embrayeur « tu » qui abolit la distance en établissant une relation de confiance et de rapprochement, devrait inciter à une langue plus simple par respect de l'autre (même si nous voyons de plus en plus chez nous que les élèves et les étudiants ont tendance à tutoyer sans distinction).

Ce que nous retrouvons aussi dans la présentation qu'en donne *L'Encyclopédias Universalis*.²

Pour en apprécier la portée, il convient d'examiner leur inscription. en commençant par le pronom de désinence sujet « tu ».

« Tu » est effet associé à des verbes d'action, au présent ou au futur simple de l'indicatif, après un passé composé qui marque l'action accomplie par l'apprenant, pendant les années précédentes et qui ont un prolongement dans ce qu'il accomplira avec ce manuel.

Il est ainsi reconnu comme acteur de son apprentissage car on lui nomme les missions dont il est chargé, en sa qualité de sujet apprenant, à travers et au moyen de ce manuel :

- *découvrir, atteindre, intégrer, étudier, s'orienter,*

-

qui sont des actions importantes dans l'acquisition de toute discipline lorsqu'on parle du document livre.

Le pronom « te » complément de verbes introduisant soit un complément d'attribution du verbe qu'il précède, comme dans « te propose » avec ses trois fréquences, ou complément d'objet indirect pour les trois autres comme « te permettra... »

¹ O. Galatanu, *Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique* p.101-118, in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, publié sous la direction de Jean Marie BARBIER, Education et formation, PUF, 1996, p. 105.

². Le pronom personnel « tu » est un alter ego. La reconnaissance du visage d'autrui constitue un véritable départ, un commencement entièrement original, dans la voie éthique. © *Encyclopædia Universalis* 2004,

Dans ces structures, il est plutôt destinataire et le discours se focalise sur l'objet de l'action ainsi que sur le sujet de celle-ci.

Notre apprenant reprend sa place de «consommateur receveur» et non d'acteur actif (...Le manuel te propose des activités...)

A leur tour, les adjectifs possessifs représentent ce qu'il possède et ce qui lui manque avec l'emploi de « ton » et de « tes » plus fréquent que le premier qui n'a pas été repris.

Ainsi l'apprenant lecteur est perçu par les concepteurs comme quelqu'un de censé et d'observateur, ce qu'exprime cet énoncé flatteur :

- (...) *utiliser ton sens de l'observation, - Tes capacités d'analyse*
- *L'ensemble de tes acquisitions...*

Tout comme il est perçu ayant des carences, bien entendu, à l'image du texte publicitaire encore qu'il pourra combler grâce aux activités contenues dans ce manuel : *Elles te permettront de détecter tes insuffisances.*

Le destinataire n'est plus valorisé car il reste tributaire du manuel, preuve d'une distorsion par rapport au discours didactique dans lequel ce manuel veut s'inscrire. Ce qui nous paraît contradictoire, car mettre l'apprenant au centre de l'enseignement/apprentissage, c'est aussi lui redonner, lorsqu'on s'adresse à lui, ce statut de sujet moteur ; ce qui n'est pas le cas ici, mais, que nos propositions ci –après, peuvent, elles, l'exprimer :

- Tu pourras détecter ce que tu dois améliorer
- Ou encore,
- tu pourras corriger dans ton français ...
- tu trouveras des activités de production écrite
- tu pourras utiliser ton sens de l'observation ;
- tu pourras détecter ce dont tu as besoin pour t'améliorer...

Et les activités reprendront leur place de moyen et non d'actant.

Pour nous arrêter sur ce point, la dernière phrase est révélatrice de cette omission quant à la suprématie de l'apprenant, puisque c'est autour du livre que se focalise encore l'énoncé des concepteurs, comme pour un produit commercial dont il faut répéter les avantages et le changement, comme il marque le sérieux et le souci des auteurs qui se présentent en concepteurs attentionnés, pointilleux et non le destinataire du message, qui doit évoluer dans le manuel et l'exploiter :

Nous avons pris un soin particulier à structurer le manuel pour que tu t'y orientes facilement.

Ce discours très connoté par toutes les valeurs appréciatives ajoutées à l'information, fonctionne comme un discours argumentatif, et comme un texte publicitaire (arguments de vente).

A cette survalorisation du produit livre, s'ajoute comme pour les deux premiers manuels, un discours didactique au vocabulaire métalinguistique trop ambitieux, et surtout, qui nous montre que les scripteurs de cet avant-propos, qui eux ont été enseignants et connaissent les difficultés de nos élèves à manipuler un langage complexe, oublie en réalité, dans les faits, le statut de cet allocutaire.

Aussi le perçoivent-ils, du moins à travers leurs propos, comme un sujet ayant dépassé le stade de l'apprentissage de la langue française pour parler et écrire dans la langue usuelle, pour pouvoir s'inscrire dans le métalangage.

Or, nous sommes tous persuadés que tout ce bagage métalinguistique non clarifié, qui circule aussi dans ce discours écrit, constitue un obstacle à la compréhension de l'apprenant. Il rend floues et cadencées, par ces termes spécialisés, les notions didactiques et pédagogiques pour lesquelles les théoriciens eux-mêmes ne s'accordent pas sur une même définition, et reconnaissent les ambiguïtés qui leur sont inhérentes.

Comme nous avons pu le vérifier dans les pages qui précèdent et dans les avant-propos des autres manuels, celui-ci ne fait pas exception car il diffuse encore et toujours

un langage de spécialiste en didactique, que même les jeunes Français trouvent trop théorique et compliqué.

Pour ce relevé, nous nous contenterons de reporter les plus significatifs, ceux qui ne servent pas en dehors de la situation d'enseignement pour ne pas recopier tout le texte qui s'adresse à l'apprenant, et qui, curieusement, en oublie le statut même, tout comme nous relèverons une ou deux propositions selon les cas, qui nous qui semblent plus accessibles aux élèves.

Cette fois-ci nous avons choisi de les présenter sous forme de tableau pour plus de clarté car les énoncés sont nombreux et nous avons répertorié parfois des syntagmes et non des phrases entières.

Les chiffres I, 2, 3 et 4 correspondent aux quatre paragraphes qui composent le texte de cet avant-propos et d'où nous les avons extraits..

Les chiffres que nous avons inscrits devant chaque syntagme relevé nous permettent de nous y reporter dans nos propositions, qui reprennent respectivement le même chiffre :

Par ailleurs, nous devons préciser que nous avons penser à l'emploi du caractère ensemble vide dans notre tableau pour certaines notions que nous ne pouvons vulgariser au risque d'en galvauder le sens pour :

-évaluation certificative qui renvoie aux examens du brevet (BEF) ; baccalauréat (BAC), bref, à ceux qui permettent d'obtenir un diplôme, ce qui n'a rien à voir avec son utilisation dans ce manuel

- évaluation bilan, qui se réfère aux compositions d'examen de fin de cycle de semestre, de trimestre ou en fin d'année, qui permet de passer, de redoubler ou d'être réorienté.

Le métalangage didactique utilisé et nos propositions	
1	<p>Dans le manuel : 1- <i>Ce manuel prend en charge</i> / 2- <i>Il a pour but de développer tes compétences</i> / 3- <i>à dominante narrative ou descriptive</i>- 2 - <i>une visée explicative</i>-</p> <p>Nos propositions : 1- Ce livre présente, s'intéresse à, vise.../ 2- tu amélioreras ton français avec ce livre / 3- où dominent les histoires, les portraits, les textes descriptifs / 4- tu apprendras à expliquer des situations, des faits...</p>
2	<p>Dans le manuel : 1- <i>Tu atteindras les objectifs définis par le programme</i> / 2- <i>dans le cadre d'un projet pédagogique significatif</i> / 3 - <i>des activités de production écrite et orales formatrices</i> / 4 - <i>une approche</i> / 5 <i>tes capacités d'analyse</i></p> <p>Nos propositions : 1- Tu seras capable de faire des progrès en français avec ce programme. / 2- les projets en français sont très motivants pour toi car ils te concernent. / 3- tu te formeras grâce à des activités et des travaux à l'oral et à l'écrit. / 4- ...une méthode... / 5- ce que tu sais faire pour...</p>
3	<p>Dans le manuel : -1. <i>le manuel te propose des activités d'évaluation formative</i> / -2. <i>déceler tes insuffisances</i> / -3. <i>des grilles d'autoévaluation</i> / -4. <i>des activités d'évaluation certificative</i> / -5. <i>évaluation bilan</i> / -6. <i>tes acquisitions</i></p> <p>Nos propositions 1. Tu feras des activités pour te former / - 2. Tu seras capable de voir ce qui te manque / -3 tu utiliseras des grilles ou des tableaux pour voir ce que tu as fait et ce qu'il te reste à apprendre - 4: des travaux et des activités pour voir ce que tu sais faire / -5. faire un bilan, la somme de ce que tu es capable de faire en français / 6- ce que tu as appris, les nouvelles connaissances / -7. tes connaissances, ce que tu sais faire en français.</p>
	<p>Dans le manuel : <i>Structurer le manuel</i></p> <p>Notre proposition : composer et organiser ce livre</p>

Tableau n° 6 : Le métalangage de l'avant-propos de 3 AM et nos propositions

Mais, nous avons finalement opté pour un métalangage qui renvoie à ce qui se réalise vraiment au lieu de nous en tenir à ces confusions avérées. Pour certains syntagmes,

nous avons choisi de privilégier le pronom « tu » sujet pour plus de conformité avec la centration sur l'utilisateur car le manuel sera un outil au service de son apprentissage et ne peut donc être plus important que l'apprenant.

Pour conclure, nous pouvons réitérer avec certitude les mêmes constats que pour les premiers avant-propos des autres niveaux, que nous avons analysés précédemment. S'il nous faut reconnaître qu'il y a une volonté de centration sur l'apprenant, par l'emploi de la deuxième personne du singulier en tant que partenaire, pour lequel les concepteurs ont produit ce manuel, il n'en demeure pas moins que le métalangage ne suit pas du tout, et s'adresse encore à des adultes du domaine. Le souci de communiquer avec le destinataire du manuel semble être oublié.

De plus, aucune explicitation n'est fournie, comme se doit de le faire un avant propos, conçu normalement dans le but de faciliter la lecture et de faire comprendre les motivations du choix des rubriques.

En outre, nous savons que la reformulation par l'emploi de la « paraphrase clef » ne peut qu'être bénéfique, car elle offre des possibilités de dire ou d'écrire la même idée en contexte ; parallèlement pour nos élèves, d'apprendre ce qu'offre la langue française comme possibilités et toujours en contexte, sans que le sens ne soit trahi. Cette paraphrase apparaît donc bienfaisante car elle permet à la fois d'explicitier pour l'apprenant le message et d'enrichir par la même son bagage linguistique, dimension complètement ignorée par nos différents manuels

C'est ce qu'Henri Besse (2005) appelle d'ailleurs, la paraphrase communicative pour définir cette reformulation qui doit souvent figurer, et c'est notre avis, dans les manuels de langue étrangère ainsi que dans les séances de classe de fle :

On appellera donc paraphrase communicative toutes les phrases qui, Dans une situation d'interlocution donnée (mêmes interlocuteurs...) peuvent être substituées les unes aux autres sans que, pour des locuteurs auditeurs compétents dans la langue /culture concernée, l'intention de communiquer qu'elles expriment ou l'effet qu'elles peuvent produire en soit sensiblement modifié, c'est-à-dire sans qu'elles expriment ou produisent une intention ou un effet clairement distinct ou autre.¹

Pour clore ce volet, il nous reste à prendre en charge le dernier énoncé facilitateur du manuel de quatrième année moyenne qui clôture le cycle collège et prépare à l'entrée au secondaire (lycée) et voir s'il échappe à ces distorsions récurrentes.

- **L'avant-propos du manuel de quatrième année moyenne**

Comme nous l'avons plusieurs fois signalé, cet avant-propos est quasi identique à celui que nous venons d'analyser : même page trois, face aussi à un poème non titré, mais sur fond vert. Il est composé de trois paragraphes. Le premier s'ouvre lui aussi sur la même phrase que le manuel de troisième année, se focalisant d'abord sur le manuel et non sur l'élève, tout comme le précédent ouvrage, même si celui-ci est bien inscrit dans l'avant propos sous ses différentes formes.

Aussi allons-nous relever les marques de la présence de ce destinataire ou énonciataire de l'avant-propos qui est certes interpellé et toujours à la deuxième personne du singulier comme le montre notre tableau n°7 ci-après.

¹ H. Besse : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif, Didier, 2005, p.105.

Occurrence de la 2^{ème} personne du singulier dans l'avant –propos de 4AM			
La forme	nature	total	Exemple d'énoncé
Tu	Pronom	6	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Tu apprendras à défendre tes opinions...</i> 2. <i>Tu découvriras les relations...</i> 3. <i>(...) à partir de ce que tu sais déjà...</i> 4. <i>(...) qui résumant ce que tu as appris</i> 5. <i>(...) sur lequel tu auras à travailler</i> 6. <i>(...) que tu auras acquises</i>
Te	Pronom	3	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>(...) pour te doter ...</i> 2. <i>(...) elle te propose des activités...</i> 3. <i>(...) qui te permettront de...</i>
Te contracté	Pronom	1	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>(...) de t'aider à mieux préparer...</i>
Ton	Adjectif	2	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>(...) pour agir sur le destinataire de ton discours.</i> 2. <i>(...) à mieux préparer ton examen...</i>
Tes	adjectif	2	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Il a pour but de développer tes compétences à l'oral et à l'écrit...</i> 2. <i>Tu apprendras à défendre tes opinions</i>
Total	14		

Tableau n°7 : L'inscription de l'énonciataire dans l'avant-propos de 4 AM

A observer les syntagmes où est représenté le pronom « tu », deux seulement sur les cinq marquent bien que ses actions sont mises en exergue (1. et 2.), sujets d'ailleurs des verbes d'action « apprendras » et « découvriras », copules taxonomiques importantes dans l'enseignement / apprentissage car ils expriment l'action de chercher et celle de s'approprier qui font de l'apprenant « un petit chercheur ».

Ainsi, dans les quatre autres énoncés (3. 4. 5. 6.), il faut bien en convenir, il est inscrit dans des propositions relatives qui complètent par prolongement l'action de la principale respective, qui demeure la plus importante, parce que complète et non tronquée comme la relative, qui ne peut exister sans elle.

Quant à la deuxième personne, destinataire des actions ou des attributaires des propositions du manuel et /ou des concepteurs, elle s'exprime à travers « te » et sa forme contractée « t' » soit au total trois occurrences avec une seule pour le t'.

Ce qui place encore « te » représentation de l'allocutaire de ce discours comme tributaire des actions des verbes qu'il complète dans cette forme complément (complément d'objet indirect ou complément circonstanciel d'attribution).

Pour ce qui est des adjectifs possessifs de la deuxième personne du singulier, qu'ils déterminent un objet au masculin singulier ou au pluriel, ils impliquent l'apprenant en ce sens qu'ils mettent en valeur ses intérêts personnels (*ton discours, ton examen, tes compétences, tes opinions*).

Pour nous résumer sur l'inscription de l'apprenant par l'emploi du pronom et de l'adjectif possessif de la deuxième personne, nous devons retenir qu'il est moins présent que pour la troisième année, et que sur les 14 occurrences, c'est seulement dans deux énoncés qu'il est réellement considéré comme sujet actif.

Passons maintenant au discours didactique et pédagogique développé dans ce dernier avant-propos qui s'ouvre sur l'énoncé introducteur :

Ce manuel prend en charge les choix et recommandations du nouveau programme de français.

Notre première remarque porte sur la même petite omission de l'article « les » qui doit être répété puisque le coordonnant « et » relie généralement des éléments de même nature : « les choix ». Tout comme nous notons l'absence du possessif « ton » qui aurait pu inclure dès la phrase de départ, l'apprenant.

Il ne nous échappe pas que dans « ce manuel », même si le déictique « ce » implique l'énonciateur tout comme l'énonciataire en tant qu'embrayeur, il est avant tout adjectif

démonstratif, et donc met en valeur le terme qu'il détermine. De même, nous constatons que c'est toute la suite de la phrase qui conforte cette idée.

En effet, ce sont les choix et les recommandations du nouveau programme qui sont inscrits, mettant ainsi en lumière « ce manuel » dont ils sont objets de par leur fonctions de complément d'objet direct du verbe « prend » (en charge, pour ce niveau le texte explicatif, avec la notion d'argumentation qui est directement ciblée par le discours développé pour cette fin de cycle moyen).. Puis naturellement, suit un énoncé des plus ardues :

*Tu découvriras les relations que l'argumentation entretient
Avec les autres types de texte.*

Pourquoi vouloir constamment investir la terminologie théorique ? Pourquoi ne pas prendre en compte le français du quotidien ? Celui des natifs de leur âge qui ne s'encombre pas de ce jargon qu'on laisse dans les essais et les ouvrages de réflexion dès que le travail est terminé ?

Qu'est-ce qui nous interdit d'écrire plutôt, ce que nous suggérons ci-après :

« -Tu découvriras différentes façons de dire les choses, de les expliquer, de les défendre ou de les rejeter : tu apprendras que les textes argumentatifs, c'est-à-dire des textes qui sont pour ou contre un événement, une idée, une situation sont liés aux autres textes. »

Ainsi donc, sur le plan du métalangage, cet avant-propos continue sur la même lignée, d'autant plus que les concepteurs le présentent eux-mêmes, dans la continuité du précédent : « Comme le précédent, ce manuel obéit à un choix.... ».

Même à ce stade d'apprentissage du français, libérer les élèves en les rendant responsables et autonomes ne veut pas dire les noyer dans un métalangage dont ils ne se serviront qu'en situation de classe, sans être sûr qu'ils savent ce qu'il veut réellement dire même pour le prendre en compte dans leurs productions..

Ce qui est certain, c'est que cette présentation est trop ambitieuse et que loin de remplir son rôle de facilitateur, cet avant-propos, tout comme les trois autres, dresse de rudes barrières à nos élèves, qui ne vont pas s'y attarder, tout comme il risque de ne pas être lu tout simplement.

Concernant la lecture du manuel lui-même en dehors de la classe, les élèves sondés par notre questionnaire (cf. annexes) ont répondu à la question à 18% pour le plaisir de le regarder, 30% pour lire les textes et 44% pour faire les exercices (Certains n'ayant pas répondu, soit 8 % environ).

Donc moins de la moitié (50%) des élèves consultent leur livre en dehors de la classe de français pour y travailler le FLE.

Ainsi donc, les capacités des apprenants algériens à comprendre cet avant-propos ne sont pas de mise dans ce discours d'ouverture très fermé, alors qu'il s'agit en premier lieu d'en faciliter la compréhension.

A ceci, ajoutons que rares sont ceux qui empruntent des livres de bibliothèque, quand un établissement a la chance d'en posséder une.

Ceux qui lisent sont en fait ceux qui n'ont pas de problèmes de langue, parce qu'ils sont déjà au contact des ouvrages et autres lectures chez eux, car ils ont des parents eux-mêmes lecteurs et/ou enseignants (cadres...). Comme on peut l'observer dans le tableau n° 8 ci-après.

Nous reconnaissons que si ce discours paraîtra moins complexe que celui de troisième année, après trois ans de collège, le contraire aurait été incohérent, mais il présente encore beaucoup de difficultés, si on n'occulte pas le fait que nous sommes en FLE et non FLM (français langue maternelle).

Enoncés ou termes de l'avant-propos reformulés	
Ordre 1	<p>Enoncés du manuel : <i>1. ce manuel prend en charge... 2. Tes compétences à l'oral et à l'écrit 3. Pour agir sur le destinataire de ton discours</i></p> <p>Nos propositions : 1. Le livre se consacre à ou s'occupe de... 2. Ce que tu sais dire et écrire... 3. pour toucher celui qui t'écoute ou te lit</p>
2	<p>Enoncés du manuel : <i>1. Donner plus de cohérence -2. La rubrique 3. Pour te doter -4. Les notions retenues pour l'année 5. Les outils donnés en annexes</i></p> <p>Nos propositions : 1. mettre de l'harmonie, de la clarté... 2. le dossier –la partie 3. pour t'offrir, te donner, mettre à ta disposition... 4. Les leçons prévues pour l'année- les points... 5. les aides et précisions données à la fin du livre</p>
3	<p>Enoncés du manuel : <i>1. (...) a deux fonctions - 2. Au cours de la séquence 3. Mobiliser les ressources - 4. Savoir, savoir-faire 5. Que tu as acquises</i></p> <p>Nos propositions : 1. Joue deux rôles – agit sur deux plans... 2. pendant la partie...tout au long de ... 3. de te servir de... de mettre en marche...d'utiliser... 4. tes connaissances et ce que tu sais faire en français... 5. que tu auras apprises...</p>

Tableau n° 8 : Le métalangage de l'avant-propos de 4 AM et nos propositions

Aussi, avons-nous relevé certains syntagmes et fait des propositions de reformulations qui nous semblent plus accessibles aux apprenants, car elles font partie de leur langage habituel et sont à même, de leur permettre de savoir sans équivoque ce que leur propose le manuel, ce qu'il attend d'eux. Les numéros que nous portons dans la première colonne renvoient aux trois paragraphes composant l'avant-propos.

Au regard de ce tableau, nous pouvons nous rendre compte du choix risqué d'employer un discours didactique rebutant, surtout quand il est question d'apprendre le français en situation de langue étrangère, à des enfants qui ont besoin de dire les choses simplement.

Des collégiens algériens qui n'ont pas à s'exprimer sur les grands courants théoriques et épistémologiques, la narratologie, la structure des récits, les indices d'énonciation (...), la philosophie, l'économie, la politique, bref, les grands domaines qui font évoluer les relations socio-économiques et socio-culturelles nagent dans un océan de métalangage de laboratoire de didactique. Il importe avant tout de prendre en compte les préoccupations réelles des apprenants et de leur fournir les moyens de parler et d'écrire comme « monsieur tout le monde » pour ne pas dire le français courant, usuel à grande échelle.

En conclusion et pour synthétiser nos propos, ce discours qui se veut impliquer l'apprenant, surexploite malgré tout le métalangage qui s'y déploie et qui ne fait pas partie du français de la communication quotidienne : en effet, comme nous venons de le montrer, il croule sous une inflation de notions et de concepts nouvellement introduits dans les ouvrages de didactique et de pédagogie à l'attention des enseignants et autres chercheurs en sciences de l'éducation ou en didactique des langues.

Cependant, d'aucuns considèrent que nous devons utiliser toutes ces notions, et ne pas évacuer le métalangage comme le signale Olivier Reboul (1999) qui prône l'utilisation de celui-ci, mais qui nous rejoint sur l'impérieuse nécessité de l'expliquer et de le clarifier pour les apprenants :

Tout enseignement doit être métalinguistique, c'est-à-dire, expliquer sans cesse son propre code. En fait, cette tâche est double ; elle consiste, d'une part à expliquer les termes techniques, d'autre part, à s'assurer que les élèves comprennent bien les termes usuels²⁶.

Mais rappelons aussi et surtout que tout code utilisé pour la première fois doit être explicité avant et dans la langue susceptible d'être comprise par l'élève, au risque de fausser la progression dans l'apprentissage du français lui-même, si vraiment on le considère comme partenaire responsable.

N'est-ce pas un des paramètres de ce qu'on nomme un contrat pédagogique ? Il faut mettre à plat les règles qui régissent le processus d'enseignement-apprentissage et ses outils ou instruments qui le particularisent pour les mettre en œuvre, en adaptant le contenu et la teneur des discours adressés à cet apprenant particulier, pour qu'il se serve de cet ouvrage à bon escient, car comme l'écrit si bien Jean Blaise Griz(1996) :

(...) Celui auquel un discours est proposé va l'entendre, non seulement selon la signification de ses mots, mais encore en fonction de ce qu'il sait, par ailleurs. Les discours d'action s'adressent à des auditeurs situés. Ils sont en quelque sorte ad personam, se servent de notions et exigent d'être interprétés. Par contraste, les discours théoriques se placent hors de tout contexte, visent l'auditoire universel et se servent de ce que j'appellerai plus des concepts.²⁷

²⁶ O.Reboul : *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Education et formation, PUF, 1999, p.155.

²⁷ J. B. Grize, *Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico discursif* p.119-129, in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, publié sous la direction de Jean Marie Barbier, Education et formation, PUF, 1996, p.123.

Après cette analyse sommaire et pour conclure sur cette partie, disons le sans hésitation et quoi qu'il en soit, le métalangage disséminé partout dans ce manuel n'est tout simplement pas à la portée de nos apprenants, et nous aurions aimé rencontrer une langue plus abordable, surtout dans ces composants qu'on nomme précisément facilitateurs.

Comme nous l'avons annoncé aussi, nous devons prendre en charge les autres facilitateurs qui présentent les composants du manuel tels les titres des leçons ou des objets d'enseignement / apprentissages retenus.

Nous faisons allusion aux sommaires et aux tables des matières des ouvrages destinés à la formation et à l'enseignement, tous niveaux confondus, que nous avons préféré analyser séparément. Ce que montre notre propre organisation, toujours en rapport avec notre centre d'intérêt, le métalangage et le discours didactique car ils sont le listing des rubriques et/ ou titres des contenus pédagogiques, selon leur ordre d'apparition dans chaque manuel.

Comme un seul manuel sur les six présente une table des matières au lieu du sommaire, nous commençons notre analyse par ce facilitateur.

2. Le métalangage et le discours didactique dans la table des matières

Comme nous l'avons déjà écrit dans la présentation des manuels, seul l'ouvrage intitulé « les outils de la langue », de la deuxième année moyenne vient compléter le manuel de lecture, puisque tous les deux portent en première page de couverture l'énoncé *Le français en projets*.

Sachant que les mêmes concepteurs ont produit les deux manuels, nous sommes étonnée de découvrir que l'un comporte un sommaire et que l'autre s'ouvre directement sur la table des matières, outil pédagogique que nous avons souvent l'habitude de trouver en fin de livre.

L'Encyclopædia Universalis nous renvoie au sommaire²⁸ dont nous reprenons la définition qui semble correspondre à sa fonction réelle dans un ouvrage : « liste des chapitres d'un livre », qui fait partie lui aussi des facilitateurs que nous avons sélectionnés dans notre recherche et que nous prendrons en charge, juste après cette partie.

En ce qui concerne la disposition de la table des matières, la première entorse consiste à la placer en début de livre alors que c'est le sommaire qui se place ainsi (cf. page 2). Nos élèves eux-mêmes sont habitués à ce cadre classique.

Mais cela rentre dans les changements actuels qui introduisent aussi des sommaires tableaux et autres fantaisies de présentation formelle, pour une meilleure attractivité. Nous reconnaissons que l'on bouscule cette coutume pour faciliter la recherche, étant donné l'importance du renvoi aux numéros de pages, pour y retrouver directement ce qu'on cherche, et qui placée devant, est certes, moins contraignant pour le lecteur.

²⁸.Sommaire : Nom masculin singulier, Adjectif masculin singulier. Employé comme adjectif: 1 - réduit à l'essentiel 2 - trop simplifié, simpliste 3 - sans formalités, vite expédié. Employé comme nom: 1 - résumé d'un écrit 2 - liste des chapitres d'un livre.© Encyclopædia Universalis 2004, tous droits réservés

Cette table des matières se compose de cinq parties séparées par des blancs et intitulées ainsi : Vocabulaire, Grammaire, Orthographe, Conjugaison, annexes.

Chaque partie propose plusieurs points de langues, ce que nous résumons dans notre tableau 1 où nous précisons si les titres de leçons sont « contextualisés » ou sont hors contextes.

Sur ce point particulièrement, nous devons préciser que ce manuel intitulé *Les outils de la langue* reprend aussi le titre inscrit dans le livre de lecture *Le français en projets* qui nous engage à y trouver de la grammaire de texte, contrat didactique oblige !

Nous appellerons ce manuel, *Manuel 2* car il est censé suivre le manuel 1 et intégrer la grammaire textuelle, contextuelle.

En fait, faire de la grammaire de texte suppose une grammaire reliée aux projets proposés dans le premier manuel, ou du moins, à des discours dans lesquels les points choisis sont parties intégrantes.

Il s'agit donc, pour nous des points de langue indispensables pour l'apprentissage des compétences communicatives visées à travers ces supports.

Qu'en est-il réellement dans cette table des matières, pour ce qui est du discours didactique qu'elle véhicule et du métalangage employé dans cette autre clef, beaucoup plus habituelle à bon nombre d'entre nous ?

La lecture de notre tableau n°1 ci-dessous, nous donne 39 écarts sur 55 titres, toutes rubriques confondues.

En effet, nous notons 47 titres classiques avec des titres de leçons comme on les retrouve à l'accoutumée dans la grammaire traditionnelle.

Dans cette table des matières nous considérons seulement dix intitulés de leçons comme marquant leur ancrage dans le discours en leur qualité de grammaire de texte. A comprendre qu'ils s'inscrivent dans la grammaire comme outils au service de la communication et non considérée pour elle même comme dans la plupart des autres titres qui sont tournés vers la leçon et non vers le rôle qu'elle joue dans la construction du discours oral et/ou écrit.

Leçons contextualisées et non contextualisées				
Partie	nombre	décontextualisées	contextualisées	Ecart
Vocabulaire	12	7	5	2
Grammaire	22	20	2	18
Orthographe	11	11	00	11
Conjugaison	7	6	1	5
Annexes	3	3	00	3
Total	55	47	8	39

Tableau n° 1 : Table des matières et titres des leçons dans le manuel 2AM

Voici les intitulés marqués par le contexte :

- En vocabulaire :

1 -*Les noms pour désigner quelqu'un ou quelque chose* :

leur rôle est de nommer, désigner, donc faire exister l'objet ou l'être ou l'animal. On nomme pour présenter, désigner, déterminer.

2-*Le vocabulaire de la description : les adjectifs* :

L'adjectif est au service de la description, où il peut qualifier la couleur, l'intensité, le volume, la hauteurQu'on décrive un lieu, un objet, un portrait, des sentiments, des attitudes...

3-*le champ lexical* : pour nous, le champ lexical lui-même introduit l'idée d'ensemble, d'un champ dans lequel les termes, qu'ils soient noms, verbes, adjectifs..., couvrent une même idée, fait, situation ; donc rendre compte d'un regroupement en contexte pourrait-on dire.

C'est par le souci de montrer le domaine et ce qui s'y rapporte qu'on répertorie et explique le lexique qui réfère à ce domaine quand on travaille un champ lexical, pour paraphraser Francis Vanoye (1980) qui le définit ainsi :

Le champ lexical est l'ensemble des mots utilisés pour désigner qualifier, caractériser, signifier une notion, une activité, une technologie, une personne.

*A partir d'un texte ou d'un groupe de textes, on relève tous les mots se rattachant à une notion, puis on étudie le matériau obtenu*²⁹.

Mais à ce sujet, ouvrons une parenthèse : nous considérons qu'il est inopiné de cerner un champ lexical hors contexte, car l'apprenant aura certainement un bagage lexical du domaine, mais sur le plan de son investissement dans une situation de communication, ce sera la même faille que dans les classiques leçons de vocabulaire.

Est-ce avec de simples réemplois oralement ou par écrit des mots ou expressions vus ou formés par dérivation, qui le plus souvent sont gratuits, qu'il pourra créer des énoncés crédibles?

Certainement pas, car l'apprenant n'est pas impliqué personnellement dans les phrases produites qui sont loin d'être des énoncés, et donc, il n'aura pas l'occasion de réemployer en situation de communication orale ou écrite.

Il ne saura pas le faire, car il n'a pas eu la chance de s'investir dans des énoncés qui ont du sens pour lui, par rapport à tel ou tel domaine entrevu par l'étude d'un champ lexical.

De par ce fait, il s'inscrit forcément plus dans la fonction qu'il joue que dans une simple leçon de vocabulaire, notion à distinguer aussi de lexique. Le lexique renvoie aux mots de la langue ; d'ailleurs ne dit-on pas que le lexique d'une langue n'est jamais complet chez un même individu (chez le natif déjà), mais qu'il l'est chez l'ensemble d'une communauté linguistique.

- En grammaire les titres porteurs car textualisés sont :

1-*La progression ;*

2-*Les règles de cohérence d'un texte.*

3-*L'expression de l'opposition ;*

4-*l'expression de lieu ;*

5-*l'expression du temps*

6-*les présentatifs*

²⁹F.Vanoye. *Expression et communication*, Collection U Armand, Colin, 1980, p. 36.

- En Orthographe : \emptyset ³⁰
- En Conjugaison : *L'emploi du conditionnel présent*
- Dans les Annexes : \emptyset

Nos premiers résultats nous donnent 10 titres en accord avec l'indicateur *Le français en projets*, porté en première page de couverture, sur les 55 que comporte cette table des matières.

Il nous faut préciser aussi que nous parlons de la table des matières et des titres qui y sont contenus, et qui, en toute logique, renvoient aux intitulés portés dans les pages signalées par leur numérotation.

Aussi peut-on écrire que ce manuel pêche par une certaine contradiction avec le « postulat » de départ ; autrement dit, par un manque de cohérence formelle (mais qui est aussi pédagogique pour nous), comme l'appellerait Xavier Roegiers qui précise :

*Viser la cohérence formelle du manuel, c'est chercher à en éliminer toute contradiction interne.*³¹

Nous réalisons que ce manuel s'inscrit encore, au niveau de sa table des matières, dans le sillage des titres classiques qui présentent les leçons comme des finalités. Ce qui se traduit en pourcentage, pour les intitulés classiques : 81,82% alors que seulement 18,18 % d'intitulés sont marqués par la fonction et l'orientation qu'ils remplissent, dans et par la situation de communication.

C'est trop peu, même si pour ce qui est de l'orthographe, nous savons qu'il est difficile de l'intégrer à la grammaire communicative, sachant que beaucoup de didacticiens la considèrent comme le parent pauvre de la grammaire situationnelle.

Mais nous reconnaissons pour notre part, que certains points d'orthographe peuvent eux-mêmes servir la communication ; il suffit d'en faire un listing et de partir d'énoncés authentiques pour trouver que l'aspect morphologique et l'écriture d'un terme peuvent jouer sur le sens et la visée pragmatique d'un document.

³⁰. Nous utilisons le symbole ensemble vide \emptyset pour porter l'absence totale de l'élément ciblé dans un corpus déterminé.

³¹. X. Roegiers, op. Cit. p, 132.

Bien entendu, nous verrons ultérieurement ce qui se passe réellement dans le contenu de l'ouvrage lui-même, par rapport aux projets, aux compétences et objectifs visés dans ce niveau, puisqu'il porte tout de même, en première page de couverture, tout comme le livre de lecture qu'il accompagne et auquel il ressemble comme un frère jumeau, le même intitulé encore, *Le français en projet*.

Dans cette partie consacrée aux facilitateurs, nous ne pouvons que vérifier maintenant comme nous l'avons fait pour les sommaires, si ces intitulés correspondent réellement à ceux inscrits dans les pages qu'ils visent, En tant que métalangage « linguistique » pour le discerner du métalangage didactique et procédural, il ne peut souffrir de malversation !

Le choix de l'intitulé « les synonymes », suivi directement, ce qui est pertinent en soit, de l'intituler « Les contraires », est maladroit car depuis les classes du primaire, les enfants algériens parlent de synonymes et d'antonymes.

Maintenant, dans le cas où le choix éditorial consiste à changer complètement de formulation pour éviter ces termes, un autre choix plus adéquat et surtout plus clair, est tout indiqué ; ce que nous proposons comme suit :

« Les mots de même sens ou les équivalents, les mots de sens contraire ou les « contraires, les mots qui s'opposent ».

En résumé, nous retenons que cette table des matières reprend des titres de leçons classiques dans son ensemble, à part quelques points de langues qui s'inscrivent vraiment dans la pédagogie du projet, alors que le manuel « outils de la langue », porte le même intitulé que celui de lecture, « Le français en projet ».

Ce décalage formel est à prendre en compte car c'est en même temps ne pas respecter la congruence supposée par rapport à la pédagogie du projet et au travail par objectif, où les points de langue doivent être pris en charge en fonction de leur utilité, pour la compétence visée pas le projet, pour installer un savoir-faire, « qui peut-être appréhendé à partir de l'expression être capable de » pour reprendre les termes notés

par Pastiaux J. et G (2003), qui eux-mêmes, citent le « Ministère de l'Education nationale, 1991³². »

Ce qui ne veut pas dire, entendons nous, que nous sommes d'accord pour un métalangage spécialisé, mais pour une formulation adéquate à ce qu'on vise, dans une langue simple et usuelle.

De même, rappelons aussi que des intitulés présentés dans cette table des matières ne sont pas formulés de la même manière (Ce qui est une entorse pédagogique non négligeable) que ceux inscrits dans les pages correspondantes. Il nous faut maintenant analyser le métalangage et le discours didactique dans les trois sommaires restants.

3. Le métalangage et le discours didactique dans les sommaires

Le sommaire comme nous l'avant déjà défini dans notre précédente partie consacrée à la table des matières, se place toujours en début d'ouvrage.

Il est donc censé reprendre les titres des chapitres, des parties et sous parties avec les pages correspondantes pour en faciliter l'accès au lecteur, qui veut consulter une partie en particulier, ou qui veut savoir ce que propose l'ouvrage dans ses grandes lignes.

Par conséquent, en sa qualité de facilitateur, il se doit d'être conforme aux titres inscrits dans le livre lui-même.

Ainsi, déjà à partir du sommaire, nous pouvons dégager ce qu'il en est du métalangage et du discours didactique qui y est véhiculé et voir si les titres des chapitres s'inscrivent dans l'enseignement / apprentissage et sa centration sur l'apprenant par le respect de son niveau réel, de son âge, et de ses motivations.

³². G. et J. Pastiaux : *Précis de pédagogie* Repères pratiques, Paris, Nathan, 2003, p. 117.

Aussi, nous attendons-nous à un sommaire clair, en rapport avec les besoins langagiers de nos apprenants, présentant donc des intitulés et une présentation rigoureuse et aérée, pour ne pas dire « accrocheuse ».

Pour ce faire, nous continuerons d'adopter notre démarche qui consiste à travailler niveau après niveau, pour ensuite tirer une conclusion pour l'ensemble de ces manuels de l'élève.

- **Le sommaire du manuel de première année moyenne**

Ce sommaire occupe la page quatre, juste après l'avant-propos. On peut d'abord observer qu'il reprend les intitulés des six projets tels qu'ils sont proposés à l'intérieur du livre, avec le respect de la centration sur l'apprenant par l'emploi de l'embrayeur, indice d'énonciation et sujet actant des verbes, le pronom personnel de la première personne du singulier « je », que nous relevons :

-J'écris une lettre ;

-J'écris un conte ;

-Je transpose un conte en bande dessinée ;

-Je réalise un dossier documentaire ;

-J Je réalise un dépliant avec des consignes ;

-Je réalise une affiche publicitaire.

Nous les retrouvons inscrits tels quels, comme il se doit dans les pages correspondantes : 5 ; 21 ; 133 ; 147 ; 179 ; 195.

La notion de séquence est aussi inscrite dans ce sommaire pour les projets démultipliés en plusieurs séquences dans le manuel ; soit, les projets 2 et 4.

Notre premier constat porte sur les projets 1, 3, 5, et 6 : n'ayant qu'une seule et unique partie, aucune séquence n'est inscrite dans le sommaire.

Ce qui est normal, mais cela aurait peut-être contribué à faire saisir facilement aux apprenants le sens de ce terme spécialisé de « séquence » si les concepteurs avaient

pris soin d'inscrire « nous n'avons pas porté « une séquence » après chaque projet concerné car on ne parle de séquence que lorsqu'il y a deux et plus qui forment des sous ensembles indispensables à sa réalisation. Ce qui n'est pas le cas.

Notre deuxième remarque concerne les projets comportant plusieurs séquences : en effet, nous constatons que dans le sommaire, les séquences sont identifiées et portent un numéro, selon leur place dans la progression du projet, alors que dans les pages correspondantes à l'intérieur du manuel, le terme séquence est inexistant (cf. : p.21, 37, 53, 69, 85, 101, 117 et 147, 163).

Pour confirmer nos propos, nous allons nous limiter à un seul exemple sur les neuf séquences où ce mot n'est pas reporté :

Dans le sommaire page 4 : *Séquence 1- Commencer un récit21*

En page 21 du manuel : *1- Commencer un récit.*

Les enseignants qui ne se donneraient pas la peine de faire ces parallèles pourraient facilement y voir une compétence ! Il en est de même de toutes les autres séquences présentes dans le sommaire.

Certes, nous n'allons pas protester, nous qui cherchons à décomplexifier la langue et les outils d'apprentissage pour plus de rentabilité sur le plan de la maîtrise du français de communication, je dirais mieux, en circulation constante dans les relations sociales et professionnelles, car transversales.

Aussi nous interrogeons-nous sur le choix de porter « le projet » avec le numéro qui lui correspond (1), le terme « objectifs » suivi des énoncés qu'il intègre comme ouverture de chaque séquence, alors que cette partie placée entre les deux reste non titrée.

Ceci nous incite à la considérer comme une sous-compétence, la compétence étant actualisée dans l'ensemble du projet.

On ne reprendra pas ici tous les cas, mais seulement un exemple tel qu'il est consigné dans le sommaire et en page correspondante dans le manuel, nous l'avons repris expressément dans notre tableau n° 1, ci-après.

Intitulés dans le sommaire du manuel p.4
<p>Projet 4</p> <p>Je réalise un dossier documentaire</p> <p>Séquence 1 – Ecrire un texte pour informer.....147</p>
Intitulés inscrits en page 147
<p>Projet 4</p> <p>Je réalise un dossier documentaire</p> <p>1- Ecrire un texte pour informer</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Différencier texte narratif et texte informatif • Observer la présentation d'un texte informatif • Identifier les caractères d'un texte informatif • Produire un texte pour informer

Tableau n° 1 : du sommaire à la page du livre de première année

A n'en pas douter, au vu de cet exemple identique aux huit autres, il est tout à fait légitime de considérer cette partie qui représente la séquence dans le sommaire et non sur la page à laquelle il renvoie, comme une sous compétence.

Un autre point à soulever sur le plan des carences d'ordre procédural est que ce sommaire est considéré à juste titre, comme la clef du manuel, car il suffit d'être intéressé par une partie ou un chapitre pour le retrouver dans la page correspondante, mais qui dans notre cas, présente parfois des anomalies injustifiées.

A titre d'exemple, nous lisons dans le sommaire page 4, *auto évaluation bilan*. Ce syntagme pour ne pas dire ce titre composé d'un préfixe, d'un nom d'action et d'un

nom commun, ne sera pas repris identiquement en page 130. On lui fera subir une entorse.

En effet, c'est l'énoncé suivant qui est porté : Grille d'autoévaluation. Ce décalage est révélateur d'un manque de concordance entre le sommaire et ce qu'il est censé présenter, donc auquel il renvoie : il doit reprendre avec fidélité les intitulés des chapitres, titres, et sous titres inscrits dans les pages signalées.

L'exemple que nous relevons est édifiant, car la notion d'auto-évaluation bilan portée dans le sommaire désigne une action que réalise l'apprenant ou toute autre personne, pour voir où, il ou elle en est, par rapport à l'objectif ciblé, alors que le titre porté en page 130 désigne un instrument de mesure : grille d'évaluation.

C'est l'outil d'analyse lui-même qui est nommé et se trouve d'ailleurs placé juste au dessous. A cette grille sont ajoutés deux énoncés conseils.

La même distorsion se répète en page 176, avec les mêmes titres différents et renvoyant à deux niveaux différents : dans notre sommaire, l'intitulé inscrit et renvoyant à la page 176 est :

Auto-évaluation-bilan.

Il nous suffit de nous reporter à la page correspondante pour retrouver - encore cet autre titre : *Grille d'Auto-évaluation*.

Nous sommes donc dans deux niveaux différents : l'évaluation en tant qu'action d'évaluer ou de contrôler, avec de surcroît, le terme bilan qui renvoie à sommatif et préfixe « auto » qui renvoie à soi-même.

Autrement dit, faire un bilan correspond à une évaluation sommative qui se pratique à la fin d'un dossier donné, d'un cycle donné ou d'un projet donné (comme dans notre cas) ; et la grille d'Auto-évaluation désigne l'outil à utiliser pour contrôler de manière objective ce qui a été réalisé par rapport à ce qu'on attendait, il s'agit de ce qu'on appelle l'instrument d'évaluation. Ainsi donc, le titre porté dans le sommaire désigne l'action d'évaluer elle-même alors que celle du manuel, concerne une de ses modalités d'application.

Enfin, pour ce qui est du code utilisé dans ce sommaire, il ne peut que reprendre, mis à part les omissions que nous avons constatées, le métalangage didactique dans lequel s'inscrit ce manuel dès l'avant-propos, qui oublie les capacités et les besoins réels de l'apprenant algérien.

A rappeler que cet apprenant quitte le primaire pour rentrer au collège après trois (ou même deux) années d'apprentissage du français³³ comme nous le rappelons chaque fois que l'occasion se présente, tant cela présente un impact considérable sur tout le dispositif d'apprentissage prévu sans la prise en compte de ce paramètre.

Le peut-on avec des classes hétérogènes, surchargées en nombre d'apprenants et sans possibilités de pratiquer la pédagogie différenciée pour amoindrir le choc ?

Reste à savoir s'il est en accord avec le discours didactique qu'on veut faire appliquer dans les classes et à travers les documents (authentiques) médiateurs (livre de l'élève, programmes, guides du maîtres, situations de classes de français). Cela n'est pas visible encore, du moins dans les corpus que nous avons jusqu'alors analysés.

Mais il nous faut aussi vérifier ce qui se passe dans l'avant-propos de deuxième année, pour asseoir nos propos sur l'observation et l'analyse de ces documents « paratexte ».

- **Le sommaire du manuel de deuxième année moyenne**

Ce sommaire est placé en page 2 avant l'avant propos (p.3), même si les numéros ne sont pas portés sur les pages, ils sont tout de même comptabilisés.

Dès la désignation de l'avant-propos qu'il relie à la page trois, nous relevons une anomalie entre le titre porté dans le sommaire et son absence dans l'avant-propos,

³³ Il arrive souvent de voir, dans les zones enclavées des classes sans enseignant de français pendant des mois, parfois même une année entière et passer en classe supérieure sans aucun problème. Cet état de fait, peut se rencontrer au primaire, au moyen et même au lycée pour le français et aussi pour d'autres matières.

comme nous l'avons signalée dans notre partie relative à l'avant-propos de la deuxième année, s'ouvrant sur la formule d'appel : « Cher(e) élève ».

Nous devons aussi relever un autre décalage : les titres portés dans ce sommaire et ceux que nous lisons en page 4/5 sont formulés différemment.

Ainsi dans le sommaire le titre de rubrique se présente sous la forme nominale ou groupe de noms (G.N.):

Présentation du manuel.....4/5 ;

Les recommandations s'étendent sur les deux pages. En page 4 plus précisément, nous relevons un titre sous forme de phrase infinitive :

Comment utiliser ton nouveau manuel de français.

Certes, nous comprenons que cet intitulé est assez long pour un sommaire, mais il fallait dans ce cas harmoniser les deux intitulés, comme par exemple, - « Tu trouveras ces parties dans ton manuel » ou,

- « Tu trouveras dans ton manuel » ou encore

- « Utilisation de ce manuel ».

Suivent après les intitulés « projets », « séquences » et « lectures plaisir » avec les pages correspondantes.

Le métalangage didactique est encore de mise. Cela veut dire que nous le retrouverons dans les pages réservées au contenu du livre, ce que nous verrons dans les parties le concernant.

A ce niveau aussi, nous devons signaler des déphasages entre les titres portés dans ce sommaire et ceux que nous rencontrons dans les pages auxquelles ils correspondent :

En page 2 est porté : « Projet I : Le concours de lecture.....6/36 » ; alors qu'en page 6, nous lisons en titre 1 : *Contrat d'apprentissage*, puis en titre deux, *Projet : Tu vas participer à un concours de lecture. .*

A observer le deuxième titre, nous devons signaler la disparition du chiffre romain I qui classe le projet en première place par rapport aux deux autres qui suivent.

Sans entrer dans les détails, nous remarquons par l'emplacement de ce titre qui devient un sous-titre, ce que nous appelons décalage entre ce qui est visé par le sommaire et ce qui est privilégié par le manuel, et qui relève en fait de la cohérence formelle pour reprendre Roegiers, même si ce titre nominalisé se retrouve inscrit en vertical à partir de la page 8, de manière ludique tout au long de la séquence.

La même maladresse est récurrente dans la suite du sommaire :

« Projet II : monographie illustrée37 /79 », alors que nous retrouvons encore en premier titre porteur de cette page 37,

« *Contrat d'apprentissage* », et au dessous, au lieu du groupe nominal « la monographie illustrée », c'est tout un paragraphe composé de deux (2) phrases et qui s'adresse directement à l'élève, qui occupe la place. Cet énoncé est le suivant :

Tu vas réaliser, seul ou en groupe, une monographie Illustrée sur un sujet qui t'intéresse. Cette monographie ira enrichir le fond documentaire de la bibliothèque de ton établissement.

Il ne nous échappe pas qu'on l'informe de ce qu'il va faire, de ce qu'il va réaliser et du but de sa production, mais qu'on s'abstient de lui expliquer à quoi correspond une monographie³⁴. Ce terme des plus spécialisé est rarement utilisé à l'oral, même par les spécialistes du domaine, qui lui préfèrent le terme « étude », plus courant et plus économique sur le plan de la prononciation (comme nous le savons tous, l'oral aime l'économie de langue !).

Donc sur le plan du métalangage, les apprenants algériens ne sont pas ménagés ! Quant à son explicitation, il n'y a pas urgence ! Enfin, pour la dernière désignation des projets, le sommaire inscrit,

Projet III Le dépliant touristique.....80/111, mais comme à l'accoutumée maintenant, la page 80 étant identique aux deux précédentes, nous retrouvons encore en titre de rubrique : *Contrat d'apprentissage*, puis juste au dessous, toujours sans le

³⁴. *Le dictionnaire Larousse* (1998) nous en donne cette définition : « Etude détaillée sur un point précis d'histoire, de science, de littérature, sur une personne, sa vie, etc. »

chiffre romain III, un paragraphe plus long que celui que nous avons répertorié pour la page 37 ; ce que nous relevons pour conforter nos propos et voir de quoi il se compose :

Tu vas réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les charmes de la ville ou de ta région pour inviter les touristes à y venir. Tu déposeras ton document à l'office du tourisme de ta ville, tu pourras aussi l'envoyer à des correspondants étrangers pour leur faire découvrir la beauté de ta région.

On peut d'abord observer que nous sommes face à deux paragraphes bien distincts. Le premier paragraphe vise la production finale de l'apprenant : il s'agit d'un dépliant touristique qui va mettre en lumière tout ce qui peut attirer les touristes. Ce qui va non seulement demander le savoir-faire linguistique procédural, mais aussi le sens artistique (choisir les photos, les perspectives les angles de prises de vue, les monuments)...

A noter aussi dans ce même paragraphe, l'emploi impropre du terme *charmes* au pluriel ; la beauté, les endroits de rêve, les paysages touristiques (...) auraient été plus adéquats. La nuance est de taille.

Le deuxième paragraphe est focalisé sur le destin du produit fini. Ce qu'on fera comme pour tout ce qu'on fabrique dans la réalité sociale. Et c'est là que le bât blesse, car cette projection aussi pertinente soit-elle, s'inscrit à 90 % dans l'utopique. Du moins, dans la plupart de nos villes et villages pour ce qui est de l'enseignement général.³⁵

Certes cela concorde avec la pédagogie du projet, qui veut qu'il soit socialisant et ait une utilité publique comme dans la vie de tous les jours. Cela ne peut que motiver l'apprenant. Nous en sommes conscients.

³⁵.Peut-être qu'au niveau des écoles et collèges privés qui commencent à s'ouvrir un peu partout, dont les apprenants sont souvent des enfants de la nouvelle bourgeoisie algérienne et certains cadres qui préfèrent un suivi meilleur, car il y a peu d'élèves par classe et ils sont triés sur le volet, il peut y avoir aussi ces perspectives d'ouvrir l'institution sur le monde du travail. Mais à ma connaissance, cela n'est pas rentré encore dans les mœurs. Certes, il nous arrive de temps à autre, de lire dans la presse algérienne, et pour être précise dans *Le quotidien d'Oran* qu'un groupe d'élèves de tel ou tel collège d'enseignement moyen (CEM) de l'ouest algérien est allé rendre visite aux journalistes pour voir comment on confectionne un journal.

Mais combien de nos villes et villages possèdent un office du tourisme ? Combien de nos collégiens et lycéens correspondent avec des étrangers ? Sans risque de nous tromper, cela ne doit pas dépasser les 5 %, et nous sommes très indulgents dans notre estimation !

Mais revenons à notre sommaire et n'oublions pas qu'un sommaire est fait pour faciliter la lecture du manuel à l'apprenant et surtout qu'il se doit de reprendre les mêmes titres que ceux portés dans le manuel.

Ce qui n'est pas le cas de notre sommaire avec ces défailances qui nous montrent que l'apprenant et son niveau sont souvent oubliés malgré leur inscription dans le discours. Il nous faut aussi nous pencher sur les parties « lectures plaisir », portées dans ce sommaire à la fin de chaque projet, ce qui en fait trois, puisqu'il y a trois projets.

La première rubrique déjà se présente avec un des quatre titres tronqués. En effet dans le sommaire est porté ce titre de texte à lire,

1 – *Un aventurier scientifique*.....14 .

En nous reportant à cette page 14, nous lisons :

J.Y. Cousteau, un aventurier scientifique.

Nous remarquons que le titre de ce texte tiré de l'ouvrage *Nouvel Espace FLE* (Ed. Hachette, 1990) les sources ayant été reportées en bas du passage, a été repris tel quel dans le manuel, mais se retrouve tronqué dans le sommaire : avec ce titre on passe d'une personnalité parce que nommée, puis caractérisées et qualifiée « *J.Y. Cousteau, un aventurier scientifique* », à un aventurier anonyme et généralisant par l'emploi du déterminant indéfini « un » qui particularise dans le titre original et renvoie à l'anonymat généralisant dans le second énoncé tronqué, « *Un aventurier scientifique* ».

Ainsi, si en passant du sommaire au manuel, le discours change de sens, on se demande comment les concepteurs n'ont pas repéré ce décalage ! Les trois autres intitulés (2, 3, 4) sont identiques à ceux contenus dans le manuel.

Dans la deuxième rubrique, « lectures plaisir » qui suit le projet II, c'est le titre donné dans le sommaire « L comme Loup » qui n'existe pas du tout comme tel en page 61 à laquelle il renvoie car aucun intitulé n'est inscrit, sous « lecture plaisir ».

Il est vrai que le mot Loup est placé au dessous d'un L majuscule, inscrit au centre d'un rectangle vertical, à fond vert, lui-même sous le terme « sciences » le tout formant une image, mais il ne peut en aucun cas être considéré comme titre, car il occupe l'espace page, comme les 7 petits textes et les trois autres images, qui, massivement, la remplissent, créant un « trop plein » de supports.

En revanche, le titre qui aurait dû être choisi, est « Le loup et ses légendes, intertitre placé après les deux premiers textes. Reconnaissons qu'il y a là de quoi dérouter un apprenant étranger !

Pour ce qui est de « lecture plaisir » qui accompagne le projet III, les titres 1et 3 sont identiques à ceux mis devant les textes. En revanche, le titre deux présente une différence due à l'introduction du déterminant défini « la » dans le sommaire : *La traversée du Sahara99.*

A la page 99 précisément, c'est un titre sans déterminant qui a été porté :

Traversée du Sahara

Il est vrai que sans l'article défini « la », le titre gagne en suspens et en originalité ; il fait « titre choc », donc accroche mieux alors que le titre du sommaire se présente comme une simple leçon, à la manière des titres des leçons de grammaire, et par conséquent généralise et banalise cette action.

Nous allons nous contenter de relever quelques exemples du métalangage didactique, qu'il relève du procédural ou de la métalangue linguistique, auxquels nous avons

décidé de joindre les termes spécialisés, car appartenant à un domaine précis et non usité dans la conversation quotidienne.

On introduit donc une langue dont l'apprenant n'aura pas besoin pour parler et écrire en français courant, sachant qu'on ne forme pas un spécialiste, du moins à ce stade d'apprentissage.

Ce métalangage didactique et/procédural doit au moins être pris en charge quant à son explicitation :

-séquence - récit de fiction - « Logique textuelle »- monographie illustrée –
fiche documentaire - fiche méthode (...);

Aussi, pourquoi laisser sous silence ce qu'ils veulent dire, ce à quoi ils renvoient, ce qu'ils désignent ?

Le livre est bien « un médiateur entre la langue ou l'objet d'apprentissage et l'apprenant » ?

Enfin, ces investigations confortent nos appréhensions sur « le métalangage et le discours didactique » et nous confirment par là même sa dissémination prolifique ; car du métalangage, nous en avons plus qu'il n'en faut. Quant à sa clarification, ne serait-ce que schématique, nous ne l'avons pas encore rencontrée, à ce stade de nos investigations.

Oui, cette analyse même si elle n'est pas exhaustive, est importante pour nous, car elle nous permet de prouver ce qui gêne : ainsi sur le plan organisationnel le discours du sommaire est un discours didactique par le métalangage utilisé, mais de plus, il ne respecte pas l'attente de l'apprenant collégien auquel dès l'avant-propos, il s'adresse en termes de spécialiste comme à un adulte du domaine.

Ce que les concepteurs du manuel continuent d'employer dans le sommaire et certainement aussi, tout au long du livre dont ils « listent » les grandes parties.

Au lieu de lui procurer un produit à sa portée, dans lequel il va évoluer facilement, car nous sommes dans les facilitateurs par excellence, il lui donne une fausse piste par ces incohérences répétitives.

Mais il nous faut reconnaître qu'à côté des sommaires de troisième et de quatrième année moyenne, les deux que nous venons d'étudier nous paraîtront sans conteste, plus abordables !

- **Le sommaire du manuel de troisième année moyenne**

Avant de commencer notre travail, nous signalons que nous avons décidé d'ajouter en annexes les photocopies de ce sommaire et de celui de quatrième année pour qu'on se rende compte, de visu, de leur densité massive.

De même, il nous faut tout d'abord attirer l'attention sur la place qu'occupe ce sommaire sur l'espace page. En fait, il s'étale sur deux pages, la 6 et la 7, dans ce livre de vingt et un sur vingt neuf centimètres. Avec ses onze colonnes et ses cent trente deux cases ou cellules, il n'accroche pas l'œil du tout. Bien au contraire.

Donc de prime abord, nous pouvons écrire d'ores et déjà que ce sommaire est loin de faciliter la tâche à notre collégien de troisième année. Le sommaire se devant d'être simplifié aux chapitres, titres et sous titres contenus dans l'ouvrage qu'ils introduisent, celui-ci s'en éloigne amplement.

Si maintenant on considère comme ludique de noyer le regard dans ces 130 cases avec des titres à n'en plus finir, c'est oublier que n'importe quel lecteur, aussi lettré soit-il, préfère une page aérée qui ne désoriente pas la lecture à ce touffu « barreaudage ».

Pour plus de clarté, notons que sur les 130 cases, 93 d'entre elles contiennent exactement 93 énoncés, toutes rubriques confondues.

A titre d'exemple, nous relevons un échantillon significatif par la longueur des énoncés et par sa teneur métalinguistique :

1. Ainsi dans la case des compétences, sur les 7 énoncés nous avons choisis
Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un texte. (p.7)

2. Dans la case relative aux objectifs :

- pour les 18 cases réservées aux objectifs de l'oral et contenant 21 objectifs, nous avons choisi l'énoncé suivant:

Identifier les paramètres d'une situation de communication (p.7)

- pour ce qui est des 18 cases qui contiennent les 23 objectifs de l'écrit, nous avons retenu celui-ci :

Inférer la question qui est à la base de l'explication. (p.7)

Il nous suffit d'observer ces trois exemples, pour nous rendre compte à quel point la langue utilisée dans ce sommaire est complexe car destinée, non à des apprenants étrangers, mais à des spécialistes du domaine.

La langue utilisée ne leur sera d'aucun apport en dehors de la classe, car les natifs eux-mêmes ne l'emploient que lorsqu'ils sont linguistes, ou didacticiens et / ou enseignants de langue.

Il faut avouer que ce sommaire s'inscrit totalement dans les théorisations des plus obtuses, pour nos collégiens dont nous connaissons parfaitement le niveau dans leur ensemble, eux que l'habitude du livre, de la lecture n'a pas encore touchés de sa baguette magique.

Et ce sommaire n'est pas fait pour l'y inciter !

Prenons par exemple le verbe « inférer », il n'est pas du tout rentable pour un apprenant de français langue étrangère ou même de seconde, quand nous regardons le sens qu'en donnent le dictionnaire Larousse³⁶ ainsi que L'*Encyclopédias Universalis*³⁷.

³⁶. Inférer v.t. (Lat. *inferre*, alléguer). Lit. Tirer comme conséquence d'un fait, d'un principe. Larousse, 1998, page 544.

Alors, pourquoi ne pas utiliser la langue de l'apprenant pour lui présenter ce qu'il va apprendre ?

Et la centration sur l'apprenant n'a-t-elle pas comme principe directeur le respect des capacités de l'élève à comprendre le message qu'on lui adresse ?

En quoi cela perdrait-il de sa teneur pour les collégiens algériens, si nous choisissons « les différentes manières d'écrire, les moyens que possède la langue française, les facteurs, les conditions, tirer des conclusions à partir de faits constatés (...) » ?

Car il ne faut perdre de vue que le sommaire ne fait que reprendre ce qui est inscrit dans le manuel, sachant que normalement, les chapitres, les titres et sous-titres portés dans le sommaire doivent se retrouver tels quels dans les pages répertoriées (même si nous avons démontré parfois l'inverse dans les sommaires précédents !).

Donc, il nous faut bien admettre qu'en plus de cette organisation « patchwork », s'ajoute un vocabulaire des plus métalinguistiques.

Et nous sommes en droit de nous demander :

« Mais à qui s'adresse réellement ce sommaire fleuve ? »

A des adolescents algériens, apprenant le français langue étrangère, à raison de trois à quatre heures par semaine, selon les niveaux et « dispatché dans un volume horaire hebdomadaire dont 93% environ, sont réservés aux matières enseignées en langue arabe (langue elle-même délaissée, sitôt sortis de la classe, aussi bien dans les régions berbérophones qu'arabophones, les parlés régionaux reprenant leurs droits.).

Et du côté des enseignants, vont-ils être encore et toujours condamnés à se comporter comme de simples exécutants d'une méthodologie, qui cette fois encore,

³⁷. Inférer : Verbe à l'infinitif.

Tirer ses conclusions à partir d'une proposition admise comme vraie.

© Encyclopædia Universalis 2004

avec tous les mérites qu'en attribue à l'enseignement / apprentissage, va chez nous générer l'implantation « dictatoriale » d'un métalangage obscur et rebutant ?

Pourquoi ce « discours « ronflant » plutôt que la langue française en circulation dans la société des natifs de cette langue (Les Français) en communication orale et écrite rentable car utilisée par le plus grand nombre de personnes ?

Le constat est là pour confirmer nos propos, à partir du contenu de ce sommaire, miroir de ce que contient le livre comme notions, termes métalinguistiques et discours complexes qui vont le traverser tout au long de ses pages. Aussi allons-nous commencer par citer et comptabiliser le métalangage didactique qui revient dans ces deux pages.

Ainsi nous avons réservé à ce contenu notre tableau n° 2, ci après, qui va reprendre les notions les plus récurrentes de ce sommaire avec le total de leurs apparitions. A la lecture de ce relevé, nous constatons le nombre important d'occurrences du métalangage didactique procédural avec les cinquante cinq inscriptions qui minent ce sommaire puzzle.

Nous constatons en effet, qu'avec ces quarante six inscriptions du métalangage didactique, auxquels il nous faut ajouter les onze énoncés construits eux aussi avec la langue de spécialité (ou très soutenue comme: *inférer...*), nous sommes en droit de nous demander encore une fois, le pourquoi de ce sommaire des plus spécialisé et des plus dense qui soit et à qui il est vraiment destiné.

Certainement pas à nos collégiens dont les capacités en français ne leur permettent pas d'y accéder. On peut, bien entendu, simplifier encore plus la formulation pour que les messages diffusés dans ce sommaire puissent vraiment atteindre l'apprenant de troisième année moyenne.

Et d'ailleurs, pourquoi ces complications ? Ne sommes-nous pas dans un sommaire dont l'existence a justement pour vocation d'orienter l'apprenant de 3AM, de par sa fonction de facilitateur pour ne pas dire « d'éclaireur » ?

Nous avons relevé par ailleurs, que certains de ces énoncés, comme *lire en fonction d'une consigne*, nous semblent impropres et maladroits, car on lit pour le plaisir, on lit pour s'informer, on lit pour apprendre ce qu'on ne sait pas dans tel ou tel domaine (...) comme on lit aussi pour répondre à une question, pour agir à partir d'une consigne.

Les notions métalinguistiques et didactiques dans le sommaire					
La notion	titre	Sous titre	Inter titre	case	total
Projet	9	∅	∅	∅	9
compétences	1	∅	∅	∅	1
Objectifs	∅	3	∅	∅	3
séquences	∅	3	∅	2	5
Situation de communication	∅	∅	∅	4	4
Oral	∅	4	∅	∅	4
Ecrit	∅	4	∅	∅	4
Evaluation formative	∅	3	∅	∅	3
Evaluation certificative	∅	∅	6	∅	6
méthodologie	∅	3	∅	∅	3
Processus/procédé	∅	∅	∅	4	4
Total	10	20	6	10	46

Tableau n° 2. : Métalangage du sommaire du manuel 3 AM, pages 6 /7.

A ce sujet d'ailleurs, le terme consigne n'est réalisé dans la conversation quotidienne ou dans les écrits qu'avec l'acception « ordre », ce qu'on doit faire (donner des consignes à quelqu'un), ou l'acception de caution ou « Garantie » dans tout ce qui touche les produits pour lesquels il faut payer une consigne qu'on récupère lors de la restitution de l'objet (bouteille, bagages dans les gares et aéroports).

Il savoir que dans le parler algérien, on associe toujours le groupe de mots « la consigne » à un syntagme en kabyle ou en arabe dialectal, lorsqu'on laisse de l'argent chez l'épicier, pour avoir le droit de prendre une bouteille de limonade (ou autre) en verre, car il faut la ramener après pour reprendre la caution.

Et ce sont ces acceptions là qui ne seront justement pas manipulées et comprises par ces apprenants !

Aussi avons-nous essayé de proposer un métalangage plus accessible à nos collégiens dans notre tableau n°3, ci-contre :

Complexité des énoncés du sommaire	
Énoncés tirés du sommaire	Nos propositions
<i>1. Maîtriser (...) et les procédés linguistiques</i>	Etre capable d'utiliser les points de langue ou bien encore comprendre comment fonctionne le français
<i>2. Lire en fonction d'une consigne</i>	Lire pour répondre à une question donnée, pour faire ce qu'on nous demande.
<i>3. Réagir à une sollicitation</i>	Réagir face à une demande (invitation, interpellation)
<i>4. Construire du sens</i>	Comprendre ce que dit le texte - produire des paroles ou écrire des textes qui ont du sens.
<i>5. Extraire les différentes informations</i>	Relever, tirer les différentes informations
<i>6. La visée explicative</i>	Le but de l'explication, Le pour quoi d'un texte explicatif
<i>7. Inférer la question*</i>	Tirer ou déduire une conséquence, ici : imaginez la question qui conduit à l'explication...
<i>8. Arrimer son propos</i>	Relier ses idées, ses paroles, ses phrases à ce qu'on a dit ou à ce qu'on a écrit avant ou précédemment.
<i>9. Maîtriser les niveaux de réécriture</i>	Etre capable de reformuler, de Transformer, de transposer, de résumer...
<i>10. Rédiger une séquence</i>	Ecrire une partie bien précise d'un

<i>explicative</i>	texte explicatif
11. <i>Elaborer une fiche de lecture</i>	Faire une fiche de lecture
12. Développer la mémoire	Faire travailler la mémoire

Tableau n°3 : Énoncés reformulés dans le sommaire du manuel 3 AM, pages 6 /7.

Bref, pour notre part, il nous semble que ces vocables qui vont certainement faire partie du bagage du collégien algérien, ne sont pas si rentables qu'on le pense, à l'exception de la communication pédagogique, et entre gens du domaine.

Ceci, pour montrer encore, que nous pouvons nous passer d'une terminologie trop spécialisée, pour être intégrée dans la langue d'apprentissage en situation de FLE, pour plus d'efficacité et surtout de lisibilité pour atteindre nos apprenants.

De même, nous avons mis un astérisque à « inférer la question », car l'énoncé nous paraît ambigu, nous pensons à ces deux possibilités entre autres:

- « tirer par conséquent, la question qui a conduit à l'écriture de ce texte »;
- « imaginer à quelle question ce texte explicatif répond ».

Entendons nous bien, la remise en question de ces termes et notions est liée, d'une part, au fait qu'ils ne sont pas rentables et surtout en situation d'apprentissage du FLE.

D'autre part, leur introduction n'apporte rien de plus à l'apprenant, bien au contraire : ceci lui compliquera la tâche, alors qu'il n'est pas encore capable de formuler et d'écrire les énoncés les plus courants, en français rudimentaire.³⁸

Aussi est-il légitime de se demander : « Pourquoi compliquer la formulation ?

Qu'en est-il alors des autres pages- contenu du livre, concernant le métalangage et le discours didactique développé ?

³⁸. En utilisant l'adjectif « élémentaire », nous voulons dire en fait, le français le plus récurrent, le basique. Cela nous rappelle les cours de grammaire où nos élèves : apprennent par cœur « Le COD c'est l'objet sur lequel porte l'action du verbe », font correctement leurs exercices, et au bout du compte, sont incapables de réaliser en situation de communication des énoncés, où justement, on doit employer cette forme canonique de la phrase française !

Mais pour le moment, concentrons-nous sur les sommaires, puisqu'il nous reste à analyser celui de quatrième année moyenne, qui comme nous l'avons signalé plus haut est quasiment identique sur le plan de l'organisation en plusieurs colonnes réparties elles-mêmes en cases, nous faisant penser au scrabble (cf. copie en annexes)

- **Le sommaire du manuel de quatrième année moyenne**

Comme nous l'avons signalé à maintes reprises au cours de notre analyse, les deux manuels sont organisés de la même manière pour la plupart des rubriques. Les facilitateurs dans leur ensemble n'y échappent pas car ils sont réalisés sur le même modèle en ce qui concerne la pagination : ils s'étalent sur deux pages, pour ce lui-ci en pages 4/5.

Sur le plan de l'occupation de l'espace page, il est aussi dense que le premier, à l'inverse de ce que doit être un sommaire qui ne reprend que les titres de chapitres, les titres de rubriques et les sous-titres.

Ici encore, nous observons l'aberration de la présentation des colonnes et cases intégrant des énoncés. Ainsi, notre planche sommaire occupe les deux pages d'un livre de 21 centimètres de largeur sur 29 centimètres de hauteur.

Nous y retrouvons aussi les onze colonnes divisées en cent dix-neuf cases. Mêmes les numéros renvoyant aux pages ne suivent pas la pagination classique, ils sont portés à l'intérieur des cases (Cf. copie jointe en annexes). Sur le plan du discours didactique et du métalangage, nous retrouvons encore l'entrée par projets en titre premier, leur répartition en séquences, les compétences à installer, les objectifs visés par ce manuel qui a été produit à la demande du ministère de l'éducation nationale.

A signaler que dès le sommaire, nous pouvons le considérer comme un livre fermé qui répond à une approche bien déterminée :

L'entrée par les projets, pour installer des compétences communicatives visées, en travaillant séquence par séquence, pour faire atteindre aux élèves les objectifs inhérents à chacune.

Donc, sur le plan des concepts didactiques, nous les retrouvons dans ce sommaire, mais c'est ce qui, justement, nous interpelle ici aussi, car ils occupent tout le sommaire encore.

A croire que nous sommes dans un ouvrage de didactique du FLE et non dans le sommaire d'un manuel de français, destiné à des collégiens en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, aussi familière et proche soit-elle.

Aussi, allons-nous commencer comme nous l'avons fait pour le sommaire du livre de troisième année par répertorier sous forme de tableau, le métalangage didactique et procédural inscrit dans ces deux pages du sommaire (notre tableau n° 4, page suivante).

Tout comme nous avons jugé utile de relever par la suite des énoncés ou syntagmes que nous estimons trop spécialisés pour faire partie d'un sommaire, censé faciliter l'entrée dans les grandes parties de ce livre, en sa qualité d'ouvrage destiné aux collégiens étrangers, pour lesquels on doit privilégier le français communicatif et usuel.

Notre collecte des données nous a permis de recenser 37 notions relevant de l'enseignement / apprentissage et de l'entrée par les projets : à lire ce tableau, nous comprenons que le manuel s'inscrit dans la pédagogie du projet comme pour les trois autres niveaux pour installer les compétences communicatives visées pour la quatrième année du cycle moyen.

La répartition des projets en séquences est encore respectée et le travail par objectifs est inscrit aussi. Tout comme le sont les points visés pour ce qui est de l'oral et de l'écrit, par ce manuel.

L'évaluation, partie prenante de ce dispositif didactique et pédagogique, est inscrite sous ses deux formes : évaluation formative et évaluation certificative.

Les notions métalinguistiques et didactiques dans le sommaire					
La notion	titre	Sous titre	Inter titre	case	Total
Projet	6	Ø	Ø	Ø	6
compétences	1	Ø	Ø	Ø	1
Objectifs	Ø	3	Ø	Ø	3
séquences	Ø	3	Ø	1	4
Situation de communication	Ø	Ø	Ø	3	3
Oral	Ø	4	Ø	Ø	4
Ecrit	Ø	4	Ø	Ø	4
Evaluation formative	Ø	3	Ø	Ø	3
Evaluation certificative	Ø	Ø	6	Ø	6
méthodologie	Ø	3	Ø	Ø	3
Total	7	20	6	4	37

Tableau n° 4 : Métalangage du sommaire de du manuel 4 AM, pages 4/5.

Il faut savoir que la notion d'évaluation renvoie à l'action de contrôler, de vérifier, de jauger, d'évaluer, de comparer le produit obtenu ou l'action réalisée par rapport à ce qu'on attendait pour prendre telle ou telle décision selon le type d'évaluation visée.

Aussi, n'oublions pas de noter que dans évaluer (du latin *valere*) tout comme dans le substantif dérivé du verbe évaluer, « évaluation », nous retrouvons le radical « valeur » (du latin *valor*). Cette valeur sera perçue à travers et grâce au choix de critères pertinents, car correspondants à des objectifs visés dans les différentes séquences.

Bien entendu, l'évaluation peut porter sur les productions gestuelles ou corporelles quand il s'agit des disciplines sportives et artistiques (équitation, natation, danse...) ou des objets concrets en formation professionnelle, artistique (artisanat,

couture, ébénisterie, sculpture, peinture...), écoles des beaux-arts pendant la formation et en fin de formation.

Dans notre cas, évaluer c'est mesurer ce qui a été produit oralement et/ou par écrit, pour ce qui est de l'enseignement en général et de l'enseignement / apprentissage du FLE en particulier. Aussi avons-nous choisi d'inscrire la définition qu'en donne J. P. Cuq en plus de celles que nous avons déjà recensées dans notre partie :

L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ³⁹.

Nous comprenons bien qu'il définit l'évaluation formative, dans la mesure où c'est grâce à elle qu'on contrôle pour prendre la décision d'avancer dans les apprentissages, de réguler et /ou de remédier à ce qui n'a pas été assimilé par les apprenants. L'apprenant est sondé par rapport à ce qu'il s'est approprié. Tout comme nous retenons aussi l'acception d'Yvan Abernot (1996), plus pointue, car elle met le produit évalué en rapport avec les critères d'évaluation, qui sous-tendent ce qui est attendu et qui représente l'objectif visé lorsqu'il écrit :

Evaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision⁴⁰.

Il s'agit donc de comparer le comportement observable (en langue, cela veut dire la production orale ou écrite de l'apprenant) pour prendre une décision selon que celui-ci est jugé acceptable ou non par rapport aux critères d'évaluation jugés indispensables dans la réalisation de la compétence.

A travers cette définition, nous comprenons qu'Abernot aussi, et sans la nommer, vise en particulier l'évaluation formative. C'est là que l'on mesure ce qui a

³⁹. J. P. Cuq, op. Cit. p. 90.

⁴⁰. Y. Abernot : *Les méthodes d'évaluation scolaires*, 2^{ème} édition, Paris, DUNOD, 1996, p. 7.

été acquis par rapport à ce qui est assuré, pour voir si on doit avancer dans la progression ou réguler, adapter ou tout simplement remédier à ce qui a été peu ou mal perçu par l'apprenant, pour mieux installer telle ou telle compétence. Autrement dit, on ne contrôle que ce qui a été travaillé, assumé par le couple enseignant/apprenants en leur statut de partenaires dans l'enseignement/apprentissage.

Des situations problèmes où l'apprenant aura à réfléchir et à utiliser ce qu'il a acquis oui, mais des questions pièges ou de l'applicationnisme behavioriste abêtissant, non. A ce sujet une clarification nous semble indispensable. En effet, la plupart des ouvrages de didactique des langues nous présentent l'évaluation ainsi : les quatre types d'évaluation (nous les synthétisons avec un éclairage personnel) :

-l'évaluation formative qui se pratique en permanence en classe et dont le but est de réguler le cours, de remédier aux carences et erreurs des apprenants ; bref de vérifier si les élèves ont compris et acquis ce qui a été travaillé avec l'ensemble du groupe classe. C'est le moyen que nous avons, nous enseignants, de prendre « la température de la classe » pour ne pas travailler dans le vide et occulter le principal intéressé au profit de l'avancement du programme.

Cela est d'autant plus important avec l'enseignement / apprentissage qui place l'apprenant au centre du dispositif : il faut vérifier à chaque étape pour voir si l'objectif ciblé est atteint ou non. C'est la « prise d'information pour reprendre Christine Tagliante (1991), autrement dit, l'évaluation formative.⁴¹ D'où l'insistance des directives officielles sur la pratique de l'évaluation formative sous toutes ses formes pour être proche de ce qu'acquiert l'apprenant et y remédier, si carences il y a.

Les trois formes que prend l'évaluation formative sont les suivantes :

- l'évaluation proactive qu'on pratique en début de séance : elle sert à vérifier les pré-requis, ce qui a été fait la séance précédente ou pour vérifier une hypothèse sur ce que peut connaître l'apprenant. C'est très important surtout lorsqu'on travaille par

⁴¹. C. Tagliante *L'Evaluation*, Paris, CLE International, 1991, p. 22.

séquences intégratives d'un projet et qu'on se place au début d'une nouvelle séquence qui réclame des assises antérieures pour être réalisée.

- l'évaluation interactive qui se pratique pendant la séance : sert à vérifier si ce qui vient d'être manipulé est compris et/ou conceptualisé. Elle doit donner lieu dans le cas contraire, à une remédiation immédiate, à la régulation de ce qui est proposé pour la séance, s'il s'avère qu'il y a problème d'assimilation ;
- l'évaluation rétroactive se réalise en fin de séance et sert à cerner ce qui a été capitalisé par le groupe classe. Elle peut donner lieu à un *feed-back*, à une nouvelle façon de prise en charge de l'objet d'enseignement, ou à d'autres activités si l'enseignant voit que l'objectif visé n'a pas été atteint par la majorité d'apprenants. Enfin, on peut résumer notre développement concernant l'évaluation formative par cette autre définition d'Yvan Abernot qui la voit comme une :

Evaluation intervenant en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objectif d'informer élève et enseignant du degré de maîtrise atteint, et éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés (...). L'évaluation formative permet aussi de déterminer si un élève possède les pré requis nécessaires pour aborder la tâche suivante dans un ensemble séquentiel⁴².

Quant à l'évaluation sommative ou certificative, elle est nécessaire lors des évaluations contrôles : lors des compositions, des devoirs semestriels, des examens, des concours. Son but est de certifier, de donner un diplôme, de sélectionner de faire passer en classe supérieure, de faire redoubler, d'exclure, le cas échéant.

Bref, c'est dans cette évaluation que les apprenants sont classés, les uns par rapport aux autres et par rapport à ce qui est attendu car elle est normée (notée). Ce qui permet de comparer les apprenants les uns par rapport aux autres en les classant, contrairement à l'évaluation formative, qui même quand elle est notée, ne voit

⁴². Y. Abernot: op. cit., p. 92.

l'apprenant que par rapport aux critères de réussite, c'est-à-dire, par rapport à ce qu'on veut qu'il acquière parce qu'il en aura besoin pour la compétence ciblée.

Ainsi donc, pour reprendre la définition de Georges Noizet et de son disciple Jean Pierre Caverni (1978),

L'évaluation sommative est celle qui intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure⁴³.

Le troisième type c'est l'auto évaluation, que nous pratiquons tous, élèves et enseignants compris, instantanément, car nous jugeons notre travail par rapport à ce qui a été exigé, tout comme nous nous jugeons par rapport aux pairs. En tant qu'enseignants, notre auto-évaluation, se réalise aussi par le biais des réponses des apprenants, des notes obtenues, de la dynamique ou non de la classe, etc.

Enfin le quatrième type d'évaluation correspond à l'évaluation formatrice, qui concerne seulement l'apprenant car elle s'effectue en dehors de la classe, pendant qu'il révise ses leçons, fait ses devoirs ou prépare ses exposés. Donc s'auto-forme. C'est dans ces moments là plus précisément, qu'il se « jauge », évalue ses stratégies de travail, d'apprentissage, ses carences ; jette un regard critique sur ce qu'il est capable de réaliser seul et ce qu'il lui manque (c'est en fait aussi de l'auto évaluation.).

Cette brève clarification en ce qui concerne la notion d'évaluation qui inonde le sommaire, nous conduit à revenir à ce document, car nous n'avons pas fini pour autant avec notre corpus, qui véhicule des énoncés difficiles à cerner par ses véritables destinataires : les apprenants de quatrième année moyenne.

Ainsi, force est de constater encore, que la langue utilisée dans ce sommaire, en plus de celles que nous venons de répertorier comme bagage métalinguistique propre au discours didactique en cours (que le milieu enseignant commence à s'approprier), se

⁴³. G.Noizet, J.P. Caverni : *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF 1978.

répercute sur les énoncés contenus dans les différentes cases. Certains sont complètement opaques, tant ils regorgent de langage d'adultes, spécialistes du domaine.

La manière la plus appropriée est d'en faire un relevé témoin pour en apprécier l'importance et donc les conséquences qu'on peut supposer sur la réception de ce « sommaire puzzle ». C'est ce que nous révèle notre tableau n°5 ci-contre, consacré aux énoncés et syntagmes de ce document, clef du manuel de quatrième année .

Reformulation d'énoncés complexes dans le sommaire de 4 AM	
Enoncés tirés du sommaire	Reformulation proposée
<i>Réagir dans une situation de communication</i>	Réagir dans une conversation, un débat, un dialogue, un entretien...
<i>Dégager la structure énumérative ou logique d'un texte à visée argumentative</i>	Dégager l'organisation par addition ou logique d'un texte argumentatif.
<i>Compléter un texte à l'aide de connecteurs</i>	Compléter un texte avec des mots grammaticaux ou des articulateurs qui correspondent.
<i>Interpréter le point de vue du locuteur</i>	Comprendre et expliquer ce que dit celui qui parle ou écrit un discours...
<i>Identifier la prise de position du locuteur</i>	Repérer, connaître, de quel côté se place celui qui parle, qui écrit un discours ; ce qu'il défend ou ce qu'il rejette ...
<i>Arrimer son propos aux propos précédents</i>	Relier, lier, rattacher, ses propos, ses paroles, ses phrases aux précédentes...
<i>Expliquer la dimension argumentative</i>	Expliquer l'importance de l'argumentation dans la vie, dans la société où il faut tout le temps convaincre les autres...
<i>Soutenir l'interlocuteur</i>	Défendre celui qui parle, être avec celui qui parle...
<i>Rédiger un texte pour inciter à l'action</i>	Ecrire un texte pour -faire agir Ou - pour faire faire, ou encore pour -pousser à l'action...
<i>Acquérir de l'autonomie</i>	Devenir autonome - devenir responsable de ses actions, de ses actes -avoir la liberté de mouvement
<i>Les indicateurs de lieu comme organisateurs de la description</i>	L'importance des adverbes de lieu pour la description Les indicateurs de lieu au service de la description...

Tableau n° 5 : Enoncés du sommaire de 4 AM et leur reformulation

Comme pour les autres ouvrages, nous l'avons accompagné de nos propositions pour les décomplexifier et les rendre accessibles et non rebutants à nos collégiens, qui ont certainement plus besoin d'apprendre à parler la langue française usuelle et à écrire dans une langue simple et correcte, que de manipuler et ressasser un métalangage de chercheur, à la différence près, que celui-ci se trouve doté d'un glossaire susceptible de prendre en charge les concepts et notions qui pourraient poser problèmes aux apprenants algériens de ce niveau.

Mais si nous constatons que c'est le seul ouvrage qui a intégré un glossaire à ces documents facilitateurs, il n'est pas sûr, que le métalangage et le discours didactique soient pris en charge dans celui-ci. Ce que nous vérifierons le moment venu (cf. notre chapitre 3. 1.8. p.)

Il y a lieu de signaler surtout que les explications font cruellement défaut dans ce manuel. C'est pourquoi nous avons jugé utile de faire plusieurs propositions pour ces énoncés, pour montrer que nous en avons les moyens, avec la langue de tous les jours, déjà connue par l'ensemble des apprenants, de parler de ce qu'on leur propose, sans les noyer dans une terminologie et des notions qui les dépassent. Ce qui a été occulté dans le contenu de ce manuel, du moins dans les corpus que nous avons traversés.

C'est aussi pour cette raison, que nous avons décidé de faire des propositions et c'est aussi pour démontrer que nous pouvons rentrer dans les nouvelles approches sans pour autant utiliser un métalangage didactique et linguistique qui ne peut que rendre la tâche plus difficile, pour ce qui sera réalisé en classe ou en dehors de la classe, par l'apprenant algérien du cycle moyen, en situation d'apprentissage du FLE.

Il faut se rendre à l'évidence que l'apprenant étranger ne peut s'en sortir indemne, quand tout lui parle du français, lui apprend à parler du français et de la méthodologie employée, alors qu'en réalité, il est là, pour l'apprentissage du français.

C'est ce que nous ne devons jamais perdre de vue, qu'on soit concepteur d'un programme, d'un manuel scolaire ou qu'on soit enseignant du FLE.

Pour conclure sur ces sommaires, rappelons qu'eux aussi à l'instar des avant-propos, véhiculent un métalangage et un discours didactique réservés à des documents théoriques, écrits par des spécialistes à d'autres lecteurs du domaine et non à des collégiens en situation d'apprentissage du français langue étrangère. Oui, destinés à des collégiens qui n'ont pas l'opportunité dans leur majorité, de parler en français plus de deux ou trois fois par séance, dans des classes qui comprennent jusqu'à quarante élèves et plus encore, pour certains niveaux (1AM), où toutes les autres matières sont assurées en langue arabe, sans qu'un dispositif pour les clarifier, ne soit mis en œuvre

Or nous savons que les sommaires comme les tables de matières reprennent les titres des chapitres, des parties et des sous-parties, ainsi que ceux du para-texte avec les pages correspondantes pour faciliter la recherche au lecteur. Ce qui sous entend pour nous, à l'exception des carences que nous avons relevées dans le décalage, entre certains titres portés dans les sommaires et ceux de la page à laquelle ils renvoient, que nous sommes certains d'y retrouver ce même bagage métalinguistique et didactique, dans les contenus destinés à des collégiens, qui ne demandent qu'à parler et écrire, tout simplement, en français, pour se dire les choses, dire ce qu'ils veulent, ce qu'ils veulent savoir...

C'est pourquoi nous jugeons utile et indispensable de renforcer la langue de communication dans tout ce qu'on propose à l'apprenant algérien et chaque fois qu'on s'adresse à lui, oralement ou par écrit. C'est aussi, une manière de lui inculquer le français réellement communicatif et en situation authentique. Si les objets d'enseignement / apprentissage ne le permettent pas et qu'on ne peut faire autrement, on se doit de leur expliquer ce qu'on vise en reformulant, en paraphrasant ou en explicitant la notion ou le terme nouvellement intégré dans le manuel, programme ou séance de classe.

N'est-ce pas justement considérer l'apprenant comme un partenaire, en mettant à sa portée, ce que nous devons faire et réaliser ensemble en langue française ! C'est à

ce prix que le métalangage didactique ou procédural peut être en accord avec la pédagogie du projet et le niveau réel de l'apprenant, quand on s'inscrit dans l'enseignement/apprentissage.

Et il nous faut reconnaître que les facilitateurs que nous venons d'analyser ne s'y prêtent guère. Loin de là ! Il nous faut maintenant regarder du côté des facilitateurs iconographiques disséminés à profusion tout au long des séquences.

Signalons aussi et comme nous l'avons annoncé dans notre analyse macroscopique de ces manuels, que quatre d'entre eux sur les cinq regorgent de photos, d'images, de dessins, et autres facilitateurs que nous nous sommes engagée d'étudier pour voir quel est leur rôle sur le plan du discours didactique et du métalangage, en leur qualité de message iconographique et s'ils ne sont pas de simples objets ornementaux (pour égayer les pages et les rendre attrayantes !).

4. Le métalangage et le discours didactique dans les images, dessins

Les différents manuels ne manquent pas de messages iconographiques tels que dessins, images caricatures, photos en couleur.

Au premier regard on les trouverait aérés et attrayants. Mais il suffit de bien les observer, comme le font ceux à qui ils sont réellement destinés, pour se rendre compte tout comme les vrais concernés, en d'autres termes, les apprenants algériens dont l'âge va de 12 à 16 ans, qu'ils présentent beaucoup de carences et suscitent des critiques, le plus souvent pertinentes, de la part de ces adolescents.

Pour ce qui est des dessins, il faut reconnaître que l'aspect rudimentaire des dessins ne leur échappe pas. Les enfants les trouvent *minables, mal dessinés*, eux que les enseignants envoient « surfer » sur Internet pour leurs exposés ! La plupart auraient préféré des photos.

-Parce que c'est vrai ! - C'est la vérité, -c'est comme pour le primaire ; -ce n'est pas bien ; - c'est comme les mickeys (Prononcé les miki)

Tels sont quelques énoncés pris sur le vif et repris par leurs enseignants en formation continue, lorsqu'il m'arrive d'y revenir lors de nos séminaires. Ce sont là quelques remarques d'élèves de collèges qui allient le hochement moqueur aux critiques de ce qui devrait donc leur faciliter la compréhension du message linguistique, l'explicitier ou l'illustrer.

En fait, les images peuvent remplir plusieurs fonctions, nous les résumons en reprenons la sélection d'Alain Choppin (1992)⁴⁴ qui leur attribue cinq fonctions :

-la fonction de motivation de par la couleur et l'emplacement qui agrémentent la page et attirent l'apprenant ;

-la fonction décorative quand l'image est sélectionnée pour des motifs purement esthétiques, sans être exploitée sur le plan pédagogique (Pour Choppin elles ont tendance à disparaître des manuels, mais pas dans nos manuels (cf. images gratuites dans notre analyse) ;

-la fonction d'information car l'image explicite et/ou complète le texte ; aussi se doit-elle d'être lisible et pertinente.

Dans ce cas, on porte le choix sur les dessins car ils ciblent « l'essentiel » mieux que l'image ;

-la fonction de réflexion quand elle est associée à un questionnaire ou à une légende dont il faut faire la lecture, devenant elle-même objet d'étude ;

-la fonction d'exemple quand elle se pose en « référent culturel » ou paraphrase le texte.

On ne peut qu'acquiescer, tant il a certainement raison surtout pour le dernier point. En fait, exemple qui renvoie non à un référent extralinguistique, mais au contexte, donc que nous préférons intégrer au métalangage. D'où notre intérêt pour le potentiel iconographique.

⁴⁴. A. Choppin: *Manuels scolaires, Histoire et Actualité*, Paris, Hachette-Education, 1992, p. 160/161.

Par ailleurs, pour ce qui est de leur analyse lecture et/ou interprétation puisqu'il s'agit bien d'interprétation, car chacun voit un message iconographique, selon ses propres perspectives et ses horizons d'attente, quel qu'en soit la langue cible : on le lit au moyen du discours, autrement dit d'un alignement de syntagmes, comme l'explique Jacques Chaumier (1982) à propos de tableaux et images :

*On ne peut décrire un tableau que sous forme discursive. Il est toujours possible de donner une liste des contenus (des signifiés) d'un tableau, mais cette liste n'est pas descriptive (...) Il est alors Indispensable de recourir à une syntaxe permettant de mettre en relation les contenus.*⁴⁵

En effet, quelques exemples de chaque manuel peuvent nous éclairer sur ce rejet et cette réception négative. A cet effet, nous allons passer en revue et étudier ces facilitateurs niveau après niveau.

4.1. Le facilitateur iconographique dans le manuel de première année

Pour le livre de 1^{ère} AM, nous avons recensé 192 images dont 13 photos. Trois dessins reviennent vingt-six fois chacun, tout au long du manuel et sont en fait de petites représentations imagées des actions machinales, des pratiques gestuelles, qui correspondent au titre de chaque sorte d'activité, regroupant des tâches à réaliser dans la rubrique « activités de lecture ». . Pour plus de clarté, nous préférons les expliciter:

- *j'observe et je repère* est représenté par un personnage (image de petit garçon) qui scrute à la loupe;
- *je comprends le texte* est associé à un autre personnage (Image de petite fille) tenant un livre ouvert.
- *J'écris*, avec la même image de petit garçon en train d'écrire.

⁴⁵. J. Chaumier, *Analyse et langage documentaire*, EME Entreprise moderne d'édition, Paris, 1982, p.77.

A noter que nous parlons en fait de dessins synthétiques (à l'image des esquisses japonaises !). Elles servent plus à agrémenter qu'à expliciter les activités dans leurs composantes, elles relèvent plutôt de la redondance, en tant que langage iconographique reformulant le discours linguistique procédural. S'il n'y avait pas la présence de l'énoncé linguistique à la forme déclarative, on les aurait prises comme des métaphores structurelles.

La quatrième image, représente trois dictionnaires placés négligemment, précède toujours le dernier exercice, très mal placé d'ailleurs, de la partie vocabulaire, qui se présente comme un travail de classement avec toujours le même énoncé consigne :

Classe les mots suivants dans l'ordre alphabétique

Nous reviendrons sur sa structure et sa place en dernier dans notre analyse des consignes, discours et hiérarchisation (...). Ce dessin tout comme l'énoncé consigne sont repris treize fois. Ces dessins synthétisés, de par leurs fréquentes occurrences, font sourire ironiquement nos collégiens, qui ouvertement, aspirent à des photos, « brillantes » pour reprendre leurs véritables propos (lustrées ne faisant pas partie de leur lexique) « car elles, c'est la réalité ! ». « C'est la vie ! »

Nous pourrions écrire sans risque de nous tromper, que certaines de ces images jouent un rôle inverse : elles compliquent la tâche au lieu de l'éclairer ou de l'expliquer comme l'indique le nom « facilitateurs » qui leur est aussi donné par les didacticiens. Par exemple, à la page 88, le dessin qui accompagne le conte chinois « tableau », centre le personnage comme si on devait en faire la description et renvoie en toile de fond, éloigné et peu clair, le paysage qui est réellement l'objet du texte. Les perspectives sont totalement inversées. (cf. pages 56, 104, 148, 114). Même si nous admettons que la lecture de messages iconographique peut être fortement connotée, chaque apprenant pouvant s'y projeter lui-même.

Il faut signaler la présence tout de même de treize photos, qui renvoient à des lieux réels, des référents concrets et connus, dont sept d'entre elles ne sont tout simplement pas exploitées. D'autant plus qu'elles occupent tout l'espace page et sont

plus faciles à travailler. Ce qui n'est pas le cas, car elles sont là tout simplement, (pour paraphraser Alain Robbe Grillet parlant des objets dans le Nouveau Roman, même si la situation ne s'y prête pas, « ils sont là tout simplement ! »).

Elles occupent les pages, 52, 84, 116, 132, 162, 178, 195. Pour notre part, étant donné qu'elles ne sont pas prises en compte sur le plan des activités langagières, elles ont une fonction purement décorative et non fonctionnelle.

En revanche, les plus petites, moins performantes sur le plan de leur réception et de leurs lectures, inscrites à l'intérieur des textes, à la façon des intertitres, donnent lieu à des questions de compréhension. Elles sont objet d'étude, à l'instar du discours linguistique, avec cette caractéristique que l'image est toujours plus malléable à un apprenant étranger que le texte, plus complexe, et donc moins accessible. Il convient maintenant pour nous, d'interroger les deux manuels scolaires de la 2^{ème} AM à ce sujet.

4.2. Le facilitateur iconographique dans le manuel de deuxième année

Dans le manuel qui s'adresse aux apprenants de 13 à 14 ans, nous avons comptabilisé cent douze images. Onze photos agrémentent les pages de couverture. Les photos sont claires et engageantes dans l'ensemble

Elles représentent des paysages attractifs, un tableau de peintre; une photo d'auteur une enveloppe. Beaucoup d'efforts sont à signaler en ce qui concerne les facilitateurs iconographiques, ce qui est appréciable, car les apprenants de cet âge sont encore très proches du monde concret, et un ouvrage où dominerait le linguistique, sans aucune illustration iconographique qui agrmente l'espace page et accroche l'œil, les rebuterait assurément.

Mais il faut reconnaître que des imperfections de taille minent ici aussi certains facilitateurs, ce que nous ne pouvons passer sous silence même si nous ne reprendrons pas ici tous les cas. A titre d'exemple, à la page 14, le portrait du commandant Jean Yves Cousteau est livré à la dérision.

En effet, à la manière des caricatures et des personnages de bandes dessinées, le portrait de cet illustre océanographe occupe le centre du texte (qui parle de ses exploits, dates à l'appui), avec un long nez à la Pinocchio (Cf. copie de la page en question en annexes, p.16).

Ainsi, à la place de ce ridicule dessin, qui aurait certainement été amusant si on parlait d'un illustre humoriste comme Coluche, Djeha..., il aurait mieux valu choisir une photo de ce grand chercheur (sur son bateau La Calypso), qu'était le Commandant Cousteau, d'autant plus que le texte support, de par sa nature, ne se prête pas à la caricature.

De même dans ce manuel, il y a comme un « trop plein » de photos : elles s'incrument dans les textes, entre les textes et noient un tant soit peu les supports linguistiques. Ce qui peut perturber l'attention de l'apprenant qui peut être totalement happée par ses illustrations. De plus, comme le souligne précisément, François Charaudeau (1987), citant le psychologue M. D. Vernon,

il semble clair que l'enfant n'est pas capable par lui-même et sans indication de déduire d'illustrations un modèle d'information cohérent et significatif⁴⁶.

Et, il faut le reconnaître, à plus forte raison, quand elles foisonnent entre les textes, même si celles-ci sont assez limpides en général (cf. pages 40, 49 54-55, 59, 102, 104,105).

Mais il faut aussi signaler que les supports sont indéniablement surexploités et qu'en général, les apprenants répondent avec plus d'entrain et de facilité aux questions portant sur le message iconique que sur les textes.

Il est vrai aussi qu'avec les images on assiste à plusieurs lectures, chacun faisant sa propre interprétation. Mais ce qui nous semble plus intéressant est que cela

⁴⁶. F. Richaudeau, *Conception et production des manuels scolaires*, guide pratique, Paris/Retz/Unesco, 1987, 161.

permet à chaque apprenant, avec surtout plus de liberté, de construire son propre discours pour faire parler l'image.

Car comme nous l'avons souvent constaté dans notre parcours d'enseignants, ils ne sont jamais distraits quand il s'agit de travailler à partir de supports iconiques : l'espace dessin ou image leur apporte de nouvelles ouvertures et plus de liberté de mouvements dans leurs lectures, pour peu que l'enseignant leur offre l'espace temps, nécessaire à leurs multiples réponses.

Il est certain que cela stimule non seulement leur imaginaire, mais les fait aussi réfléchir au delà du texte qu'ils sont censés expliciter, illustrer, ou représenter. Pour nous résumer à ce sujet, en tant que facilitateur, l'image en tant qu'illustration peut se présenter de deux façons différentes comme l'écrit Xavier Roegiers :

*-l'illustration correspond aux objectifs de l'apprentissage ; -
l'illustration apporte de l'information originale (que l'on ne
trouve pas dans le texte)¹.*

Le deuxième livre qui regroupe les outils linguistiques comme le titre en page de couverture l'indique, « *outil de la langue* », mis à part les onze photos de la première et de la quatrième page de couverture d'ailleurs identiques à celles du premier livre, ne présente plus aucun support iconique.

Cela fait vraiment contraste pour l'apprenant comme si les éléments linguistiques devaient être appris pour eux-mêmes et non être acquis comme instruments au service de la compétence communication en FLE, à laquelle pourtant, on se propose de faire parvenir les apprenants algériens.

Mais il nous faut tout de même reconnaître que l'absence d'images est compensée par une organisation très aérée grâce aux multiples blancs qui séparent les parties présentées en deux colonnes, avec des encadrés en rose. Ce qui lui donne un

¹.X. Roegiers, op. Cit. p. 186.

caractère moins austère, même si l'aspect technique et précis ressort de par les titres et intertitres dont le métalangage morphosyntaxique est partout présent.

Cette inflation massive de leçons décontextualisées nous ramène aux classiques livres de grammaire et rendent ce manuel indépendant par rapport au livre de lecture avec lequel il forme matériellement un tout pour la deuxième AM. On peut dire qu'il apparaît terne, même avec la couleur rose de certaines parties, le livre de lecture ayant habitué l'apprenant à plus de couleurs, à des photos, des dessins, des sigles comme dans la réalité actuelle. Ce dont regorgent aussi les deux manuels de troisième et quatrième années.

4.3. Le facilitateur iconographique dans le manuel de troisième année

Nous remarquons vite que les pages du manuel de troisième AM sont elles aussi truffées d'images de photos, mais surtout de minuscules dessins miniatures, le plus petit ne dépassant pas un centimètre carré et demi (1,5cm²) le livre ouvert miniaturisé déjà présent dans la page de couverture revient à douze reprises.

Ainsi le dessin du petit train, avec ses quatre wagons et la locomotive, nommée « le bon train de lecture » présente cinquante-six occurrences chapeautant les textes de lecture. Véritable message iconographique parlant du message. Ce rôle leur est officiellement attribué en page 4 par les concepteurs, qui explicitent à l'apprenant les titres des différentes rubriques du manuel lorsqu'ils écrivent pour celle-ci:

-La rubrique « le bon petit train » te propose un texte long à lire à ton rythme, pendant la durée d'une séquence. Les différentes parties de ce texte long sont reconnaissables à leur fond jaune. Pour orienter ta lecture, prends d'abord connaissance du questionnaire donné à la fin du texte. Le professeur se consacrera à la vérification de vos comptes-rendus de lecture à la fin de la séquence.

Ce « texte consigne » est lui-même intéressant à bien des égards; aussi avons-nous choisi de nous y attarder :

Tout d'abord, notons qu'il s'adresse à deux destinataires: il commence par interpellé la deuxième personne du singulier, l'apprenant avec la présence du pronom complément d'attribution « te », repris à travers les adjectifs possessifs de la même personne ton, ta.

A ceci s'ajoute l'impératif à la deuxième personne du singulier. En revanche, avec la dernière phrase du texte qui passe au pluriel par la présence de l'adjectif possessif « vos », associé à « comptes rendus au pluriel, on nous informe que la séquence aura lieu dans la classe alors, qu'au début du texte explicatif, on a plutôt l'impression que le travail de lecture du texte long se fait en dehors de la classe.

De même, est-il vraiment nécessaire de lui proposer un questionnaire, au lieu de le laisser « vagabonder librement dans ces passages » ?

A mon avis, installer encore une fois un cadre de lecture rigide et non pas lecture découverte, lecture libre ne peut que brimer l'imaginaire de l'apprenant qui va une fois de plus se plier à un travail à promouvoir au lieu de circuler dans le texte pour construire et produire du sens avec ses propres stratégies !

La rosace au milieu de laquelle est inscrit « notre projet » est associée à un réveil et un panneau portant la mention ludique « station réalisation ». Ces objets symboles sont distribués dix fois. Enfin la coccinelle laissant des traces sur son passage, autre image minuscule, est reprise dans vingt-huit pages, associée à la rubrique portant l'intitulé : *Je vais vers l'écrit*.

C'est une véritable métaphore structurelle du cheminement accompli dans le projet. Les apprenants font-ils le parallèle ? Que non : ils pensent plutôt au travail de fourmi que cela suscite ; du moins certains d'entre eux, au dire des collègues qui ont fait la remarque à partir de mes questions.

Ils n'ont pas tort. En fait, ces dessins miniatures ouvrant toujours les mêmes activités jouent le rôle de clefs et n'ont pas une fonction décorative comme le penserait un profane. Ce sont des métaphores structurelles qui symbolisent l'organisation et les visées de chaque rubrique.

Elles parlent de lecture (**livre**), du chemin à parcourir (**train**), de l'objet à réaliser (**rosace**). Elles parlent du langage, du procédé dans son ensemble, du projet. Pour notre part, nous les considérons comme métalinguistiques, même si le côté ludique leur donne un aspect touchant car « enfantin » et nous replonge dans nos premières années d'école. Elles forment en elles-mêmes, une métalangue, objets stylisés, renvoyant à des situations par analogie, presque à l'image des hiéroglyphes égyptiens!

Nous avons enfin recensé quatre-vingt quatre images et vignettes de grandeurs appréciables dont seize photos sur lesquelles portent des questions : les dessins étant plus nombreux, mais nous pensons qu'ils sont trop petits pour ce manuel (21 sur 29) alors que celui de l'année précédente, les a habitués à des images et de photos beaucoup plus grandes.

Ces supports concernent aussi bien les textes que la partie réservée à *l'oral en image/en questions*. Si les photos sont nettes et agréables à l'œil, même parfois minuscules pour être bien appréciées, les dessins et croquis sont forts complexes par le nombre d'éléments qui les surchargent.

Nous avons choisi de nous arrêter sur la planche occupant la page 26 dans la rubrique « oral en images/en questions ». On peut d'abord observer qu'elle est constituée de sept dessins dont un central, à l'aspect d'une tornade. Ces dessins schématisés sont minuscules pour rendre compte de leur importance, et pour permettre aux apprenants d'en débattre. On relève par exemple, que les différentes destinations aériennes d'Air Algérie ne sont pas mises en évidence malgré leur place centrale.

De même les représentations des monuments historiques sont mal assurées pour qu'il y ait un rapport direct avec le lieu cité, car alignées en bas du cadre au lieu de respecter l'emplacement des cartographies qui les placent à côté des villes où elles se situent.

L'analyse fait apparaître une défaillance sur le plan du format, de la qualité technique, du choix et de l'approche du sujet pour reprendre Jacques Chaumier qui ajoute d'autres paramètres l'image telle que la lumière et l'optique (panoramique, grand angle...)⁴⁷

Donc au lieu de gagner de la place au risque de proposer des images et dessins illisibles, il vaut mieux sacrifier une page et permettre à l'apprenant d'apprécier ce qu'il voit pour mieux répondre aux questions posées et pour pouvoir en parler avec ses camarades avec plus de certitude.

Un des objectifs de la pédagogie du projet étant de motiver l'apprenant, en répondant à ses aspirations semblent ne pas être pris en compte dans ce facilitateur.

Quant aux questions, elles ont totalement occulté les sites historiques et leur pouvoir attractif sur les futurs « touristes » qui deviennent tout à coup inutiles car gratuits. Il ne faut perdre de vue qu'il s'agit en premier lieu de faciliter la compréhension et l'expression par l'image et qu'il est indispensable d'opérer avec un très grand soin tant sur le plan des couleurs, de la place des images sur l'espace page, de leur relation projet (et au contenu thématique).⁴⁸

Pour ne pas trop nous attarder sur ce manuel, il nous faut procéder à l'analyse du même facilitateur, dans celui de quatrième année qui comme nous le réitérons à plusieurs reprises, est quasiment organisé sur le même modèle.

⁴⁷. J. Chaumier, op. Cit. Ps. 80-81.

⁴⁸. Nous pensons qu'il est impératif d'associer des psychologues, des psycholinguistes et même des sociologues, à la confection des programmes aussi bien que qu'à la production des manuels scolaires.

4.4. Le facilitateur iconographique dans le manuel de quatrième année

En ce qui concerne le livre de 4^{ème} AM, il contient cent trente-huit images dont quarante photos. Trois d'entre elles occupent presque la totalité de la page (pages 7, 63, 121). Deux à trois questions leur sont associées.

Il convient aussi de signaler la présence de. Quarante-vingt quatre dessins, dont des vignettes (3 B.D.) Comparées à celles du livre de 3AM, les images sont plus lisibles et plus éclatantes (pages 28, 44, 66, 84, 102), donc certainement mieux reçues par ces adolescents qui rechignent sur tout même en classe de langue.

En effet, il arrive que les enseignants reçoivent de plein fouet ;

- Je n'aime pas cette B.D ! -J'aurais aimé une B.D. plus intéressante !

- Je préfère les dessins animés !

On les entend de plus en plus chez nos élèves aux dires des enseignants qui ne savent plus comment y remédier. Nous notons que ces énoncés appréciatifs sont souvent accompagnés de hochements dédaigneux de la tête. Chez certains, sinon la plupart d'entre eux, il faut convenir que les manuels ne peuvent pas concurrencer la télévision qui leur offre un monde animé, où ils consomment souvent en français sans être obligés de se soumettre aux questions et aux réprimandes de leurs enseignants.

Chose que moi-même j'ai pu vérifier auprès de collégiens qu'il m'arrive de côtoyer, dans mes trajets ou au cours des rencontres culturelles, et auxquels il m'arrive de poser des questions sur leurs études, les cours de français... Voire, s'il leur arrive de visionner des films pour les besoins du cours de français. Comme si en classe, on pouvait se permettre le luxe de faire participer les apprenants à des projections dans les collèges (où les dispositifs matériels sont toujours déplorables!).

Force oblige, les apprenants en général, mis à part ces réflexions, aiment bien les B.D qui sont globalement lisibles et attractives, dans ces nouveaux livres. En effet, nous reconnaissons que les bulles sont plus intelligibles et donc plus motivantes, surtout comparées à celles des anciens manuels, vécus comme un calvaire chaque fois qu'il était question de les travailler, aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants, qui s'échinaient à s'y intéresser, tant les images étaient mornes et mal faites, qu'il aurait fallu les manipuler à la loupe !

N'omettons pas de signaler qu'elles étaient surtout coloriées en noir et blanc, très petites et inintelligibles à certains endroits. Enfin, tout comme dans le manuel de troisième A.M les mêmes dessins en miniature s'y retrouvent encore distribués, certes avec une fréquence moindre, mais non négligeable.

-La rosace portant toujours l'énoncé « *notre projet* » est utilisée seulement dans trois pages (p.18, p.75, p.132) ;

-Le livre ouvert en miniature est réapparu à neuf reprises en véritable métaphore de la lecture,

-Le petit train, en chapeau de textes, figure trente-deux fois en haut des textes. Ce minuscule et onduleux objet, est lui aussi métaphore du processus d'apprentissage, de la continuité, à l'image des voitures collées les unes aux autres tout comme doivent l'être les objectifs à atteindre, l'un après l'autre, pour faire un tout.

Mais il serait certainement bénéfique pour l'apprenant de les percevoir comme tel, d'interpréter ces métaphores iconographiques et de les considérer, pour reprendre les propos très justes d'Yvette Ginsburger-Vogel qui les perçoit comme :

*Un des moyens de traduction des concepts ou notions abstraites
dans un langage ou un système de représentations plus concrets.*¹

¹. Yvette Ginsburger -Vogel op. cit. p 68.

La place et l'exploitation de certaines photos fort intéressantes, nous incitent à faire aussi les remarques suivantes : des photos porteuses, chargées sur le plan émotionnel et culturel sont utilisées en toile de fond au lieu d'être centrées, agrandies pour être mieux exploitées : par exemple, en expression libre ; en faire verbalement la proposition, en bas de page.

A titre d'exemple, citons entre autres, les photos des pages 31- 35-42 -79 -93 - 140 qui sont utilisées en arrière plan d'un texte, sont très réduites et reléguées au dessus du texte qu'elle accompagnent, alors qu'elle peuvent libérer l'imaginaire des enfants, leur permettre de faire des comparaisons avec ce qui se rapproche de leur sujet, en Algérie ; de répondre aux questions avec plus de latitude, la visibilité et la lisibilité étant meilleures...

Pour être plus concrète dans nos propos, la carte postale (de 6 cm sur 9 cm) représentant un village grec en page 140, agrandie, aurait donné lieu :

- à une activité de comparaison entre des passages du texte et la représentation qu'en donne la photo,
- ou à une mise en relation d'un village kabyle et du village de la photo, poser des questions à même de mettre en relief les caractéristiques les plus importantes d'un village typique grec,
- produire un texte à partir de la photo pour séduire et inciter l'allocutaire ou le lecteur à aller en Grèce...

Pour conclure sur la présence massive des supports iconographiques dans les quatre manuels, rappelons qu'ils en sont « truffés », mais notre analyse nous a permis aussi de tirer les synthèses suivantes :

En effet, il nous a été donné de relever plusieurs imperfections, ce qui dévalorise l'aspect rigueur et sérieux d'un ouvrage destiné à l'enseignement / apprentissage d'une langue : tout doit contribuer à lui faire garder son cachet d'outil indispensable aux relations humaines comme toutes autres langues humaines.

De même, les gratuités des photos et autres, en noyant les messages par une prolifération constante risquent de « captiver » l'attention de l'apprenant au lieu de l'inciter à chercher à comprendre plus à travers le texte, quand bien même elles seraient métalinguistiques, c'est-à-dire, au risque de nous répéter, langage iconographique, parlant du langage linguistique et didactique et/ou procédural, doivent être mesurées.

Enfin faire attention aux décalages qui risquent de compliquer la compréhension pour nos apprenants, d'autant plus qu'ils sont souvent incapables de les cerner.

Et pour terminer notre étude du métalangage et du discours didactique dans les facilitateurs, nous allons examiner le glossaire de quatrième année, car c'est le seul manuel qui en comporte.

5. Le métalangage et le discours didactique dans le glossaire

Tout d'abord nous devons rappeler qu'il nous faut attendre le manuel de quatrième année pour trouver un glossaire. Ce qui nous semble un peu tardif et regrettable, au vu des contenus de ces ouvrages.

Nous sommes d'autant plus étonnée sachant que ces manuels, comme nous avons commencé de le démontrer, présentent une prolifération inquiétante d'un métalangage didactique et procédural (termes techniques, notions de didactiques, mots inconnus des élèves et difficiles).

Aussi considérons-nous que chaque ouvrage se doit d'intégrer un glossaire qui permettra à l'utilisateur et même à l'enseignant (il n'est pas censé tout connaître !) d'avoir une définition précise qui le rassure, une explication de ce qui peut bloquer, parce que jugé nouveau et peut poser un problème de compréhension.

C'est une sorte de dictionnaire produit par l'auteur de l'ouvrage (ou les concepteurs du manuel dans notre cas), qui peut faire une à cinq pages selon la consistance des termes et notions à clarifier.

Il est d'autant plus important car beaucoup de mots et de nouvelles notions linguistiques, théories littéraires et plus particulièrement le métalangage didactique, font défaut dans les dictionnaires généraux de langue en circulation.

Le dictionnaire des synonymes d'Henri Bénac (1979) le définit ainsi :

*Glossaire, dictionnaire érudit expliquant des mots obscurs, peu usuels ou surannés (... ; parfois petit lexique à la fin d'une édition classique.)*⁴⁹

C'est donc une partie qui facilite la lecture des textes où sont inscrits ces termes qui peuvent, le cas échéant, fausser la compréhension.

Mais nous lui préférons la définition qu'en donne le dictionnaire Larousse, plus en accord avec le cas des ouvrages d'enseignement ou de spécialité et donc, plus précise, car ses trois acceptions nous concernent et plus particulièrement la deuxième ; aussi, nous la reprenons dans sa totalité :

N.m. (lat. *glossarium*).

1. *Lexique expliquant les mots rares, d'une langue, d'une œuvre, d'un traité.*

2. *Liste alphabétique, placée à la fin d'un ouvrage des mots du vocabulaire spécialisé qui y est utilisé*

3. *Vocabulaire spécifique d'une activité, d'un métier ; ouvrage ou partie d'ouvrage comprenant ce vocabulaire.*

Voilà pourquoi, le glossaire est considéré comme faisant partie lui aussi du paratexte facilitateur, pour le destinataire du manuel ou de l'ouvrage qui le contient.

Observons maintenant cet unique glossaire, qui se trouve être contenu dans le manuel de quatrième année et qu'on aurait souhaité trouver aussi dans les trois documents des autres niveaux.

⁴⁹. H. Benac, *Dictionnaire des synonymes*, Hachette, 1979, p. 255

Placé en annexes, il s'étale sur les pages 164 et 165 et comporte une liste alphabétique de trente mots (dont sept mots composés) et la définition correspondante.

Ce qui est appréciable, même si nous considérons que les trois autres manuels doivent en être pourvus, à commencer par le livre de première année moyenne, de par la nouveauté qu'il apporte sur tous les plans.

Comme on peut l'observer, les termes qui le composent appartiennent à différentes rubriques ; ce que nous avons répertorié dans notre tableau n° 1, en page suivante.

Ainsi le total du métalangage relevant du domaine lexical est estimé à huit dont trois sont déjà connus depuis le primaire : -synonymes, antonymes, homonymes, et mêmes bulles, dialogues, portraits,

Les mots contenus dans le glossaire		
Domaine	Les mots du glossaire	Total
Lexique	Antonymes –homonymes – champ lexical –Mélioratif – métaphore - – paronymes – péjoratif (ou dépréciatif) - synonymes	8
morphosyntaxe	- Expansion des noms - expansion de l'adjectif - indicateurs de lieu – indicateurs de temps - nominalisation *– phrase complexe - articulateur	7
discours	Argument - argumentation - chapeau – dialogue - réplique –auteur- slogan –	7
narration	Narrateur – récit - portrait	3
Histoire	Conte – légende -	2
technique	Mise en page – bulle (ou phylactère)	2
didactique	Situation de communication	1
Total		30

Tableau n° 1 : Mes mots et expressions contenus dans le glossaire.

Certes, personne ne conteste l'apport bénéfique ni l'importance de ce glossaire comme appui facilitateur, pour les élèves, car tous n'ont pas des parents qui les suivent de près dans leurs études et qui pourraient leur expliquer à la maison ce qui leur manque, pour comprendre tel ou tel texte.

Nous devons signaler une autre réalité à ne pas occulter, les collégiens algériens n'ont pas tous la chance de posséder un dictionnaire à la maison.

Nous devons savoir aussi que dans le glossaire, il s'agit en premier lieu de faciliter la compréhension des vocables⁵⁰ et expressions jugées importantes et difficiles d'accès, pour la compréhension des outils d'analyse et de leur fonctionnement, qu'ils soient centrés sur les moyens linguistiques, discursifs, narratologiques ou référentiels.

Aussi constitue-t-on une liste de ces vocables pour en faire un glossaire par souci de clarté pour celui qui lit le document. Ce que nous rencontrons de plus en plus fréquemment dans les ouvrages de spécialité (linguistique, lexicologie, morphosyntaxe, narratologie, didactique....)

Cette « dé-complexification » peut prendre de multiples formes : elle peut se faire par définition, synonymie, explication, caractérisation⁵¹ ou par exemplification ; c'est-à-dire, par le biais des exemples.

A la lecture de notre glossaire, le mode d'exploitation le plus utilisé est la définition avec seize sur trente deux vocables ou expressions définis. Et c'est aussi pour cette raison qu'il nécessite un traitement plus approprié. Aussi, notre première remarque concerne-t-elle l'éclaircissement qui est donné par le biais de la définition :

a-Par définition

La définition est d'ordinaire précédée du présentatif « c'est », du syntagme verbal « on appelle », du moins à ce stade d'apprentissage.

Il faut donner aux apprenants des énoncés complets et non tronqués, car ils sont en apprentissage du français ; on ne cessera jamais de le répéter.

Observons maintenant six notions sur les seize définies dans ce glossaire :

1- « *Antonymie : mots de sens contraires (ex : bon/méchant).*

2- *Argument : preuve sur laquelle on s'appuie pour convaincre.*

⁵⁰. Nous prenons le terme vocable avec cette acception « Un vocable est l'actualisation d'un lexème dans un discours » de Marie Françoise Mortureux, *La lexicologie entre langue et discours*, Campus, SEDES, 1997, p.13

⁵¹. Nous entendons par caractérisation, le fait d'expliquer un terme ou une notion en donnant ce qui le particularise, qui le caractérise quand on ne peut pas proposer un équivalent ou une définition, le plus souvent en utilisant le présentatif « c'est » ou son pluriel « ce sont » ou lorsqu'on juge que les apprenants saisiront mieux de cette façon.

3- *Dialogue : échange de paroles entre des interlocuteurs*

4- *Nominalisation : remplacement d'une proposition par un groupe nominal équivalent.*

5- *Phrase complexe : phrase ayant plusieurs noyaux Verbaux, et donc constituée de plusieurs propositions.*

6- *Synonymes : mots de sens identiques ou voisins.*

Nous reconnaissons qu'il est souhaitable et profitable de prendre en charge l'éclaircissement des notions qu'on juge encore difficiles pour les apprenants de quatrième année moyenne. Mais toujours est-il, nous déplorons dans ces définitions :

- Le manque d'exemples

La définition sera d'autant plus claire si elle propose plus d'un exemple, et plus encore s'il est contextualisé :

1- hier mon frère était énervé, aujourd'hui, il est calme.

2- La lecture fait rêver ; -elle détend ;

-elle apporte de nouvelles connaissances

3- « le dialogue de Djéha ; » « de l'inspecteur Tahar et de son apprenti » nous font rire.

4- l'Algérie se développe : le développement de l'Algérie ;

5- je te rapporte ton journal. : Phrase simple ;

Je te rapporte le journal que tu m'as prêté hier comme je te l'ai promis : phrase complexe car seule la première proposition « je te rapporte le journal » peut exister seule. Les autres propositions dépendent d'elle car elles la complètent et l'enrichissent par plus d'information

-ma mère est calme, elle est toujours sereine.

Les enseignants travaillent dur ; les enseignants travaillent beaucoup.

Donc sur le plan des exemples, il est important de les inclure.

- L'absence de dé-complexification de la définition

Il faut définir avec les mots qui sont connus des apprenants, quitte à se paraphraser. Prenons par exemple la définition de la nominalisation, elle n'indique pas qu'on passe d'une phrase ou proposition avec verbe à la phrase ou proposition nominale, de plus aucun exemple n'est venu éclairer la définition.

Il en est de même pour toutes les autres notions qui sont restées sans exemple, d'autant plus qu'on explique un métalangage par un autre métalangage !

Un autre exemple, pour ne pas trop nous attarder sur cette question :

Dialogue : échange de paroles entre deux interlocuteurs ; peut être remplacé par cette formulation plus accessible et plus courante : discussion entre deux personnes, entre deux personnages d'un conte, d'un roman, d'un film...

Cela aidera les apprenants à ne pas écrire *discussion* avec un « t » comme ce nom d'action vient de « discuter », si ces équivalences donnent lieu aussi à des rapprochements, à des mises au point sur le plan des dérivés et de leur orthographe.

Ainsi donc expliquer un métalangage par un autre métalangage aussi spécialisé ne peut pas réellement éclairer l'apprenant étranger qui doit comprendre avec la langue de communication, car c'est elle qui lui sera utile.

Donc, il faut l'utiliser en situation-problème et non se confiner dans des définitions tautologiques.

Ajouter des exemples en contexte est préférable et permet au glossaire de s'inscrire aussi dans des situations de communications rentables et authentiques, comme de ne pas se cantonner à un listing gratuit (pour des étrangers).

b- Par caractérisation

Ce glossaire a aussi fait appel à la caractérisation pour expliciter et cerner certains concepts ; autrement dit, il explicite les notions ou termes par ce qui les particularise ou leurs caractères distinctifs. Ce qui les marque en tant que métalangage

nommant la terminologie utilisée, pour parler du français « spécialisé », appartenant à des rubriques différentes qui parlent de la langue.

Car à l'instar du métalangage des mathématiques, nous sommes dans la pure abstraction. Dans cette abstraction qui nous permet justement de transformer l'objet « langue » si complexe, en objet d'enseignement / apprentissage, parce que découpé en petits « réseaux », grâce à la transposition didactique qui découpe la langue en matières tels que le vocabulaire, la syntaxe, la morphologie, la conjugaison, l'orthographe, la lecture, l'écriture pour en constituer des leçons.

Tout cette dé-complexification s'appuie, bien entendu, sur les apports de la grammaire de Port Royal, qui elle même, a hérité pour ce qui est du français, des apports des travaux sur le discours et de la rhétorique, des philosophes et rhéteurs grecs (Platon et Socrate).

Même si nous sommes conscients des nouvelles données que la linguistique générative et structurale ont apporté à l'analyse de la phrase française, il en demeure pas moins que la terminologie employée par la grammaire traditionnelle et son analyse du système linguistique du français est encore d'actualité dans les manuels aussi bien que dans les séances de classe de français.

En effet, on a beau parler de grammaire des textes, de compréhension de l'oral, de l'écrit, lors des rencontres entre enseignants, dès que l'on est en situation de classe, l'habitude étant « une seconde nature », la majeure partie des enseignants continuent d'employer, avec leurs élèves, les termes classiques auxquels eux-mêmes sont habitués depuis l'enfance.

Nous avons sélectionné sept définitions par caractérisations :

- *Ensemble et organisation des arguments qui servent à démontrer et qui conduisent à une conclusion.*
- *Qui présente sous un jour favorable*
- *Qui présente sous un jour défavorable*

-mot ou expression permettant de situer dans l'espace

-mot ou expression permettant de situer un événement dans le temps.

Ainsi nous constatons que les définitions portent sur ce qui particularise la notion ou le terme défini et non sur sa nature ou sa catégorie grammaticale.

A la lecture de ces énoncés caractérisant les sept notions, nous nous rendons compte que les énoncés sont incomplets, qu'ils manquent d'exemples à même de conforter la compréhension chez l'apprenant, et qu'ils restent vagues.

Prenons juste la définition par caractérisation de la notion d'argumentation ; il faut reconnaître qu'elle est très complexe.

Tous les termes utilisés relèvent du lexique procédural et didactique ; pour cette raison nous faisons cette proposition entre autres, plus proche de la réalité linguistique de l'apprenant et aussi plus communicative :

« Il y a argumentation lorsqu'on présente ou on donne clairement des preuves, des justifications pour montrer qu'on est pour ou contre une idée, une situation, une action, une décision, etc. »

Sans énumérer tous les cas de ce glossaire, nous pouvons affirmer sans conteste que les exemples auraient été plus parlants que ces définitions quasi « tautologiques ». Passons à la définition par explication car ce glossaire les a aussi utilisées, avec, toutefois, une moindre importance.

c-Par explication

Notre analyse fait apparaître à ce stade aussi des formulations ardues et un manque d'exemples significatifs pour des adolescents. C'est ce que nous tenterons de clarifier en nous appuyant sur cet échantillon choisi sur les sept notions par le mode explicatif :

- Bulle : espace délimité par un trait qui, dans une BD, permet d'inscrire les paroles ou les pensées d'un personnage.

- *Métaphore* : Image qui, à la différence de la comparaison, n'utilise pas de mots outils de comparaison (ex : papillon, fleur sans tige).

Ces deux exemples confirment notre constat en ce qui concerne la clarté de l'explicitation elle-même, car :

-l'explication reste fermée et peu claire : en effet, à la place de *espace délimité par un trait*, on peut choisir « une sorte de ballons ou (de cercles aplatis comme un ballon de rugby) » qui renvoient à des référents qui leur permettront de vite saisir l'analogie.

De même pour notre deuxième exemple, à la place *des mots outils*, trop prétentieux et rébarbatifs, pourquoi ne pas écrire « le terme ou la conjonction de subordination qui sert à comparer, « comme » ?

-Les exemples mal choisis : non motivants pour l'apprenant et peu explicites :

Pour la métaphore, il serait plus intéressant de partir justement de la comparaison et d'arriver vers la métaphore par l'opération d'effacement, et pourquoi pas avec des cas motivants pour nos adolescents. A titre d'exemples nous proposons :

De la comparaison : à la métaphore

Mon ami est fort comme un lion. C'est un lion !

Sa vie est comme un conte de fée. Sa vie est un conte de fée.

Le même travail pourrait être entrepris pour les cinq autres définitions.

d-Par synonymie

Pour ce qui est de la synonymie qui est justement explicitée dans ce même glossaire, contrairement à ce qu'on attendait, elle n'a pas été prise en considération ne serait-ce que pour la mettre en pratique en situation authentique.

En effet, ce glossaire ne tient pas compte des vocables pour lesquels la synonymie ou l'emploi d'équivalent (s) aurait été très bénéfique parce qu'enrichissant en nouveaux termes :

Par exemple,

Légende : mythe, histoire fabuleuse ; ex : (*L'Iliade, L'Odyssée*)

Mélioratif : valorisant, « positif » donne du poids aux qualités...

Péjoratif : dévalorisant, dégradant, « négatif » ...

e- Par exemplification

Mode qui consiste à donner des exemples pour définir tel ou tel terme ou notion. Ce que nous n'avons pas repéré dans notre glossaire.

A titre d'exemple pour définir « récit » nous pourrions entrer par les exemples :

-Récit : « L'œuvre fragment » de Kateb Yacine est un récit, tout comme « Le grand boulevard » ... et les autres textes où on raconte des histoires.

Il y a lieu de signaler qu'on peut rencontrer des vocables qu'il suffit d'exemplifier et d'autres, pour lesquels, on doit ajouter le terme et/ou l'expression équivalents. Enfin, pour terminer et conclure sur ce glossaire qu'on pourrait encore fouiller, car nous n'avons pas été exhaustive dans notre approche, on peut retenir qu'il ne tient pas compte :

-du niveau de nos apprenants pour leur donner des éclaircissements dans un autre métalangage ;

- de leur environnement immédiat pour mieux les cibler ;

-de leurs horizons d'attente (motivations, désirs, aspirations).

Donc nous pensons que des paramètres plus pertinents doivent être pris en compte pour plus d'efficacité :

-le glossaire devrait favoriser des exemples plus porteurs car choisis dans leur environnement quotidien ;

-il devrait utiliser, pour apprendre aux enfants à faire des phrases complètes en donnant l'exemple, les formules de définition et de présentation : « c'est » ; « on définit » ; « l'explication que nous pouvons donner à » ; « cela veut dire... » ; « X énoncé ou mot veut dire... ».

Oui partout où nous pouvons nous servir de phrases complètes et communicatives, faisons le sans hésitation : cela contribuera sans conteste à former nos apprenants en les éloignant des syntagmes tronqués ou des structures calquées sur l'arabe ou le berbère. Faute de mieux ou parce qu'on ne les pas habitués à recevoir et à

construire des énoncés complets en situation de communication authentique, qui elle les implique et les intègre.

Il ne faut pas occulter que pour ne prendre que l'exemple du glossaire d'ouvrages de didactique des langues en général et du français en particulier, les notions et terminologies explicitées donnent lieu à de véritables textes.

Donc prenons note, et à l'avenir parlons-leur avec des énoncés dont ils profiteront pour mieux s'approprier le français, de manière à comprendre ce qu'ils lisent ou entreprennent dans cette langue.

En guise de conclusion pour cette analyse des facilitateurs, il nous faut rappeler la présence massive, récurrente d'un métalangage didactique des plus inadaptés au niveau réel des apprenants du cycle moyen.

A ceci s'ajoute l'absence non négligeable de décomplexification et de facilitation effective de ce discours hermétique, d'autant plus qu'il est inscrit dans des rubriques censées être des clefs.

En effet, en leur qualité de facilitateurs ils doivent permettre aux apprenants, de rentrer avec souplesse et motivation dans les différentes séquences composant les projets programmés dans ces manuels pour favoriser l'apprentissage.

Rappelons au passage, que même les innombrables images, dessins et photos, au lieu de participer totalement à la manipulation orale et/ou écrite, que ce soit en compréhension ou en production, sont soit mal exploitées, soit trop nombreuses pour l'être à bon escient. Enfin pour ce qui est du glossaire, il aurait pu être plus accessible à l'apprenant, avec des explications concrètes, des exemples et des définitions à même d'être saisis, et non par un autre langage « tautologique. ».

Mais le manuel scolaire étant composé à 95 % du contenu objet d'apprentissage, il est temps pour nous d'examiner le métalangage et le discours didactique dans les énoncés qui ouvrent chaque projet et chaque séquence, en d'autres termes, les titres et les intitulés contenus dans les projets.

Chapitre IV

**Le Métalangage et le
discours didactique des
intitulés**

Chapitre -IV

Le Métalangage et le discours didactique des intitulés

1. Métalangage et discours didactique dans les énoncés des projets

A ce niveau, c'est le métalangage procédural qui est mis en exergue, étant donné que les manuels s'inscrivent dans l'entrée par projets communicatifs et non par types de discours, comme à l'époque de l'unité didactique, ni par l'entrée par thème, comme dans les anciens manuels où les intitulés visaient plutôt les contenus sémantiques des textes que leur les moyens mis en œuvre, pour leur réalisation.

Les intitulés des projets se trouvent formulés sous forme d'énoncés qui indiquent les projets visés pour chaque niveau, d'où l'importance que revêt pour nous nous la verbalisation utilisée et les rapports qu'elle entretient avec le discours didactique, moteur de ce dispositif pédagogique qu'est l'enseignement/apprentissage au service de l'apprenant. Ce qui nous demandera encore de procéder à l'analyse de ces énoncés intitulés dans chaque manuel, pour plus de validité et de précision, les projets étant différents car hiérarchiquement répartis par niveaux (1AM, 2AM, 3AM, 4AM).

1.1. Les énoncés des projets de première année moyenne

Commençons par faire un relevé des intitulés correspondant aux projets de la première année moyenne (correspond à la 6^{ème} des collèges) :

- Projet 1 : *j'écris une lettre*
- Projet 2 : *j'écris un conte*
- Projet 3 : *je transpose un conte en bande dessinée*
- Projet4 : *Je réalise un dossier documentaire*
- Projet 5 : *je réalise un dépliant avec des consignes*
- Projet 6 : *je réalise une affiche publicitaire*

Si nous regardons ces intitulés, nous constatons qu'ils sont tous écrits à la première personne du singulier avec ce « je » énonciateur qui est sujet actif de six verbes d'action, au présent de l'indicatif, temps du discours par excellence et des actions réelles, qui responsabilise et fait du sujet apprenant, un acteur actif de son action.

Arrêtons nous à ce terme de projet, et regardons ce qu'il recouvre dans notre manuel, comment il est représenté.

Comme nous l'avons signalé, cet ouvrage comprend six projets, censés former le programme de français de ce niveau après trois années de formation en cette langue au primaire avec un profil de sortie de la 6^{ème} AF (équivalent à la dernière année ou C.M.2 du cycle primaire en France) qui ne peut être cerné sur le plan communicatif. Or, cela les change totalement des contenus étudiés jusqu'alors.

En effet, le manuel de la 6AF, en Algérie est encore centré sur les contenus thématiques alors que ce qui se fait à l'oral vise plutôt les actes de paroles. Le décalage est énorme surtout lorsque nous regardons la répartition des parties du manuel autour des thèmes et des centres d'intérêt :

- *1 Cinq semaines en ballon*
- *2 Histoire de l'aviation. Conquêtes de l'espace*
- *3 Les aventures de Mowgli*
- *4 Animaux d'Afrique*
- *5 Les aventures de Robinson Crusoe*
- *6 La faune et la flore*

Ainsi aussi bien en lecture compréhension qu'en situation d'écriture, l'élève n'apprend pas à communiquer dans les situations de la vie quotidienne car il ne s'exprime pas en tant qu'actant, acteur de son apprentissage mais raconte, décrit, résume, répond aux questions en utilisant à 99 % la troisième personne.

En fait, que les questions soient de compréhension, de grammaire, de conjugaison, d'orthographe ou de vocabulaire, pour reprendre les termes toujours d'actualité dans nos classes, les questions sont la plupart du temps orientées vers cette optique, malgré les séminaires, les journées pédagogiques. Nous devons donc souligner, que pour les apprenants, c'est enfin au collège, qu'il affrontent réellement les compétences de communications, en entrant par les projets, et en s'intégrant dans des progressions par séquences et avec un travail par objectifs à oral et à l'écrit.

De plus, comme nous le savons, la voix active met l'accent sur le sujet du verbe et non pas sur l'objet de son action, Nous pouvons en effet écrire sans risque de nous tromper, qu'à ce niveau, nos projets sont centrés sur l'apprenant, comme le préconisent la pédagogie du projet dans l'enseignement/ apprentissage et l'approche communicative interactive.

De même, l'emploi du « je » pronom de désinence et protagoniste signifie que le sujet dit ce qu'il fait, énonce son action à un co-énonciateur (à un récepteur car la présence de « je » garantit obligatoirement la présence de « tu », « vous », allocutaires ou énonciataires virtuels auxquels il s'adresse pour les informer sur ce qu'il produit en langue française.)

L'énoncé du projet 1 « j'écris une lettre » projet 1 (p 5 à p20), est un métalangage procédural, qui oriente le projet sur l'action de produire un document de relation, la lettre, « une lettre »

Nous constatons qu'il est centré sur l'apprenant qui énonce ce qu'il fait. Il est communicatif en tant que discours supposant le « je » de l'énonciation, ou instance de discours, qui apporte une information sur l'action inscrite dans le présent du locuteur.

De surcroît, la voix active met en relief le sujet du verbe qui informe qu'il est capable de produire un document circulant dans la société, en langue française, s'inscrivant aussi, de ce fait, aussi dans le métadiscours

A noter aussi que l'objet de l'action étant une production écrite de correspondance, donc de relation de communication, elle soit personnelle ou administrative avec un destinataire réel. Elle fait forcément appel à la langue de communication en circulation dans la société actuelle...

Nous remarquons en outre que l'emploi du déterminant indéfini « une » est ici généralisant, car il met en relief le genre de texte attendu et non un catégorisant. Ainsi ce titre de projet est centré sur l'apprenant et sur ce qu'il va réaliser en situation d'apprentissage du français langue étrangère, comme il se met en situation d'énonciation, vis à vis du l'énonciataire virtuel (lecteur du manuel élève –enseignant), utilisateur, à l'instar des ouvrage pour fabriquer soi-même un objet ...

Le même procédé est repris pour le titre du projet 2: « j'écris un conte» (p 21-131). La centration sur l'apprenant est de mise. Le verbe au présent avec comme sujet le pronom de désinence « je » intègre par sa seule présence l'allocutaire « vous et/ou « tu » à qui s'adresse l'énoncé. Mais le projet 2 vise l'écriture d'un conte, donc d'un récit fictif qui a ses racines dans l'oralité et qui s'inscrit dans la littéraire à l'écrit.

Ce projet est tourné vers la réalisation d'un texte littéraire avec tout ce que cela suppose comme changement par rapport à la lettre, discours inscrit dans la réalité sociale par excellence et porteuse d'indices de véracité et d'ancrage dans le quotidien contemporain du scripteur.

Mais en situation de classe de FLE, la réalité du terrain favorisant toujours le produit écrit comme aboutissement de tout projet linguistique, l'écriture d'une histoire imaginaire en est le but ; ce qui nous éloigne bien entendu de la langue de communication, du discours communicatif.

Là encore le déterminant indéfini « un », spécifie le genre de texte visé. Les deux titres ont la même copule « écris », verbe d'action transitif, mais c'est aussi un verbe spécifiant une action d'ordre linguistique, une action aboutissement de

l'enseignement/ apprentissage ; les différentes séquences conduisant obligatoirement à la communication écrite.

Nous devons prendre en compte aussi que ce « j'écris un conte » traduit en même temps l'engagement, l'autonomie et la performance réalisée à la fin du projet : la compétence est installée.

Signalons que le verbe écrire veut dire, réaliser, construire, donc fabriquer c'est à dire produire soi-même, et ce verbe taxonomique dans ce cas, fait partie du niveau de synthèse selon la classification de Bloom. Citons aussi l'aspect pragmatique des ces énoncés car comme l'explique J.L. Austin, tout énoncé combine à la fois trois fonctions : locutoire, illocutoire et perlocutoire (ou effet attendu chez l'allocutaire).

Par ailleurs, il ne nous échappe pas que ce projet occupe à lui tout seul, l'espace livre de la page 21 à la page 131 (111pages), tandis que les cinq autres projets se partagent les pages restantes, sur les 205 pages réservées aux six dossiers qui vont de la page 5 à la page 209; soit 94 pages.

Ce qui n'est pas rationnel, comme le montre notre tableau récapitulatif sur l'espace occupé par les différents dossiers, leur répartition en séquences, les objectifs visés et les compétences communicatives inhérentes à chaque projet.

Regardons maintenant l'énoncé titre du projet 3 :

Je transpose un conte en bande dessinée. (p. 133 à p. 146).

Nous sommes toujours en situation d'énonciation avec l'emploi des mêmes indices énonciatifs impliquant l'apprenant dans son apprentissage par l'occurrence du « je » sujet actif du verbe transpose, le temps présent ancrant l'action dans le présent d'énonciation.

L'accent mis par la voix active sur le sujet, centre de l'action exprimée par la copule « transpose », traduit la volonté de coller à ce qu'on attend d'un projet dans

l'apprentissage d'une langue; et de surcroît, d'une langue étrangère, comme outil de communication de ce qu'on fait.

L'action portant sur la langue elle-même, la consigne, en tant que discours procédural, rentre dans le métalangage didactique. Mais nous ne pouvons passer sous silence ce qui nous gêne dans cet intitulé, en l'occurrence, le verbe « transposer ».

En effet, ce verbe qui renvoie à transformer, réécrire autrement, changer, désigne une technique d'expression, une activité de translation qui suppose autant la maîtrise du conte que celle de la bande dessinée.

En réalité c'est une des activités de synthèse qu'on pourrait engager, lors du cheminement acquisitionnel dans le projet virtuel « *réaliser une bande dessinée* », car ce genre d'activité suppose la maîtrise du discours, dans la relation image paroles, images- récit, illustrations, pagination.

Elle demande donc toute une panoplie d'instruments d'analyse aussi bien sur le plan iconographique, que sociolinguistique, culturel et discursif. Nous sommes en présence d'un métalangage d'ordre procédural et technique relevant plutôt d'activités partielles, que porteur d'un projet communicatif et d'une compétence communicative.

En fait, nous aurions pu avoir aussi « je résume un conte », « j'illustre un conte ». Seulement nous sommes dans le projet communicatif qui tourne autour de la bande dessinée; et si nous visons une compétence et non une sous-compétence, ce sera certainement « je réalise une bande dessinée ».

A fortiori, les deux projets précédents s'inscrivent dans la production et non dans un exercice de transformation d'un discours existant en un autre discours.

Est-ce qu'il n'aurait pas été plus judicieux de programmer juste après le projet 1, un projet portant sur la bande dessinée, comme par exemple,

« Je réalise une bande dessinée »

.

Les apprenants seront heureux de produire une B.D. avec les histoires de Djéha. Car qui ne connaît pas les histoires de ce malicieux personnage maghrébin, qui se joue allègrement de ceux qui cherchent à le « piéger ».

Nous le retrouvons aussi bien dans nos récits berbères que dans ceux qui circulent chez nos concitoyens arabophones, à l'image des farces et fabliaux du moyen âge (dont nous retrouvons les mêmes récits parfois, à l'instar « des deux perdrix »).

Mais c'est peut-être encore trop tôt pour nous de rentrer dans ces considérations pour le moment. Mais à toute fin utile, même si ce titre implique très bien l'apprenant, s'inscrit dans l'enseignement/apprentissage et la pédagogie du projet, sur le plan de la compétence communicative ciblée, il y a certainement problème.

« Je réalise un dossier documentaire », titre du projet 4 (p 147 à p 177) est un titre impliquant certes l'apprenant, avec la même structure : l'énoncé est à la première personne du singulier, c'est aussi un modèle de la phrase canonique française, avec sujet verbe et complément d'objet direct, à la forme active et au temps présent de l'indicatif.

Or, comme on peut l'observer, cet énoncé si parfait sur le plan syntaxico-sémantique, nous pose un problème sur le plan de sa réalisation elle-même, de son émission. En effet, qui s'exprime de cette façon, sinon les spécialistes ? Et à quel moment, sinon lorsqu'on leur pose la question :

Que faites-vous ? Ou plus familièrement : Que fais-tu ?

Ce projet est aussi porteur sur le plan de l'action entreprise par l'actant, l'objet est « un dossier documentaire », autrement dit un projet qui suppose recherche, déplacement, organisation et structuration matérielle et linguistique du produit ; autrement dit, qui demande du temps, des moyens matériels et une recherche informationnelle, plus tout le processus constructif sur le plan de la langue.

Certes, l'apprenant semble réfléchir sur ce qu'il apprend, mais tout de même, j'estime pour ma part, qu'il est maladroit, et si nous devons le garder, il faudrait ajouter, pour plus « d'honnêteté intellectuelle »

-maintenant j'apprends à réaliser un dossier documentaire.

Il y a mieux encore, nous pensons en particulier, à un énoncé qui implique l'apprenant et lui montre ses responsabilités dans l'action et les stratégies à mettre en place :

-tu vas apprendre comment réaliser un dossier documentaire

Signalons encore l'emploi de « réalise » qui porte les mêmes sèmes que « construire » « faire » « fabriquer », tout comme il signifie « nouvel objet », nouveau produit »... ici un « nouvel objet à lire ».

Le terrain, l'objet ou la situation sont ici très présents à travers le groupe nominal C.O.D. « un dossier documentaire », car la situation ne peut-être ancrée que dans un contexte réel et sûrement dans l'environnement immédiat de l'apprenant algérien.

Le fait aussi que le centre d'intérêt du dossier ne soit pas porté ou déterminé, traduit l'importance donnée à la réalisation du produit lui-même en tant que processus et cheminement progressif, et non au domaine ciblé car variable selon les données, les secteurs, les centres d'intérêt dans lesquels on agit.

Ce qui se particularise encore plus pour nos apprenants, qui habitent aux fins fonds des campagnes ou des plus petits hameaux de nos montagnes, pour lesquels le nécessaire manque souvent (tables, livres, matériel de l'élève ...)

Cet énoncé est de plus, porteur des efforts qu'on fournit dans ce genre de projet, à commencer par le déplacement spatial qui sera certainement multiple avec ce choix : *je réalise un dossier documentaire*, quelque qu'en soit l'objet, cela suppose les actions suivantes :

« Je fais la quête, je circule dans l'espace pour m'informer, je trie, je classe, je légende, j'organise en parties, je rédige, j'illustre... »

Il s'agit peut-on dire d'un titre intégrateur, comme pour tout projet d'ordre communicatif. Il est à démultiplier automatiquement en plusieurs séances, que nous appelons forcément, en didactique des langues, séquences et qui elles-mêmes sous-entendent progression de l'une vers l'autre, d'une appropriation à une autre, dans un temps qui leur est imparti.

En effet, on ne peut parler de séquences sans parler de progression ou d'évolution, puisqu'elles sont censées s'intégrer successivement les unes autres, pour aboutir à un produit final, dont elles sont les subdivisions. Donc ce sont tous les découpages, les distributions des contenus en unités hiérarchisés à enseigner, selon les niveaux, en rapport avec le facteur temps et les relations que ces contenus entretiennent entre eux, que nous pouvons appeler progression.

Il est vrai que la notion de progression est assez complexe, il suffit de voir les différentes acceptions auxquelles elle a donné lieu. Pour notre part, nous retenons celle qu'en donne Daniel Véronique (2000), dont nous nous sentons plus proche encore:

La notion de progression est étroitement liée à la mise en œuvre de projets d'enseignement, plus particulièrement à l'organisation du contenu linguistique, langagier, et, éventuellement culturel, que l'on souhaite transmettre¹.

En fait, elle est déjà inscrite dans les programmes et en reste totalement tributaire, car les enseignants font tout pour ne pas perturber ce déroulement virtuel, en oubliant qu'une progression dépend aussi et surtout, du terrain auquel elle doit s'adapter et des difficultés à contourner ou à résoudre pour respecter la dite progression.

Ce que nous relevons dans les précisions qu'apporte Francine Cicurel (2000) lorsqu'elle écrit :

¹. D. Véronique *Vers une redéfinition de la notion de progression*, in *Notions en question* n°3 ENS Editions, mars 2000, p.145.

La progression d'enseignement proposée dans un manuel, un programme, un cours est tiraillée entre deux pôles :- le plan de la macro progression : celui qui est dicté par les contenus liés aux contraintes institutionnelles et aux directives imposées;- le plan de la micro progression : la progression proposée s'actualise dans l'interaction de la classe de langue².

Ainsi l'aspect manuel, le mode organisationnel de recherche sur le terrain choisi, sont aussi importants que le travail sur la langue d'apprentissage.

De plus un dossier documentaire est un produit d'utilité publique, qui circule dans la société.

L'apprenant peut se retrouver dans une situation de communication identique, si encore ce même dossier est d'utilité immédiate pour l'établissement; dans d'autres secteurs. C'est pour toutes ces possibilités que l'apprenant doit, en situation de classe, se préparer à un travail qui réponde à une véritable demande, à une vraie situation problème.

Mais nous ne pouvons pronostiquer à partir d'un métalangage procédural qui annonce tout cela de manière latente, et répond bien à ce qu'on attend d'un projet d'élève dans l'apprentissage du FLE.

Quant à l'énoncé du projet 5, « je réalise un dépliant avec des consignes », (p 179 à p 194), il nous paraît, à première vue, assez simple par rapport à ce qui a été demandé dans les projets précédents.

En effet, nous ne pouvons que nous féliciter de la fidélité constatée sur le plan de la structure de l'énoncé titre,

Je réalise un dépliant avec des consignes,

pour ce qui est du sujet actant d'un verbe transitif d'action, au présent de l'indicatif qui engage l'apprenant dans son apprentissage.

². F. Cicurel : *La progression entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable in* Notions en question n°3 ENS Editions, mars 2000, p.110.

Mais il n'en demeure pas moins, que nous ne pouvons ignorer que ce discours est plus contraignant que le précédent, avec la présence du complément circonstanciel de moyen.

L'apprenant se retrouve avec ce projet, tributaire du cheminement choisi par les concepteurs d'une part ; d'autre part, il doit respecter et coller à ce qui est attendu par la consigne, au risque de sortir du cadre.

Le terme de « consignes » (ici, complément circonstanciel de moyen de réalisation) nuance la valeur du produit; le projet semble viser une étape intermédiaire, où l'apprenant est encore guidé avant l'ultime création personnelle. Alors que dans celui qui le précède, il vole de ses propres ailes.

Performance qui peut révéler si la compétence de communication est atteinte, car l'apprenant est mis en situation-problème qu'il doit conduire avec des étapes appropriées jusqu'à l'aboutissement.

En fait, ce métalangage, nous le voyons comme une régression par rapport au titre du projet précédent, *je réalise un dossier documentaire*.

Par ailleurs, nous nous demandons si ce que nous reprochons à ce titre, n'est pas pris en charge ultérieurement, dans un autre niveau. La question reste posée pour le moment.

Enfin, le dernier dossier ou projet 6 s'annonce avec cet énoncé :

Je réalise une affiche publicitaire (p 195 à p 209).

A travers ce dernier intitulé, nous ne pouvons que confirmer encore une fois que les projets portent des titres métalinguistiques, réservés à des spécialistes, qui sortent de la langue ordinaire, de tous les jours, car appartenant non seulement à des domaines précis mais relevant de l'analyse du code utilisé, la langue française.

En réalité, il nous faut bien admettre qu'un Français moyen dira tout simplement, en langue communicative, « je fais de la publicité sur un produit » ou encore, par économie de langue, ce que certainement nous ne conseillons pas, « je fais

de la pub ! », « je fais un spot ! », mais que les apprenants doivent comprendre, car c'est ce qui circule en majorité dans le français oral.

Mais si nous poussons plus loin notre analyse, nous devons aussi signaler qu'en fait, pour nous résumer, ces énoncés sont construits comme si tous les six devaient répondre à la question : « Que fais-tu ? » ou « que faites-vous ? » selon les statuts des interlocuteurs et la situation de communication.

Ce sont indéniablement des énoncés-réponses à des questions susceptibles d'être posées. Des réponses par anticipation. Pourquoi ? Parce que tout simplement, personne ne dit tout seul ou ne déclame, sans raison aucune ces énoncés que nous reprenons encore:

J'écris une lettre, j'écris un conte,

Je transpose un conte en bande dessinée.

Je réalise un dossier documentaire

Je réalise un dépliant avec des consignes », ou enfin

Je réalise une affiche publicitaire,

sauf quand on s'étonne de voir qu'on sait faire telle ou telle réalisation ;

et là, dans ce cas plus précisément, des énoncés exclamatifs sont de rigueur ; si on interroge quelqu'un, ou encore si quelqu'un s'interroge sur ses propres projets. Et dans ce cas là encore, correspondront des énoncés interrogatifs directs ou indirects. Tout comme, je ne dis « je regarde », que lorsque je suis interpellée sur ce que je fais, ou si quelqu'un m'attend, je peux répondre à son interrogation « que fais tu ? », ou « pourquoi tu ne viens pas ? »

Ce choix a semblé plus pertinent et plus impliquant pour ne pas faire faux bond à la pédagogie du projet, dans laquelle le manuel veut s'inscrire, pour mettre l'apprenant en situation de production d'un métadiscours.

Cela nous fait revenir aux sempiternelles conjugaisons, où nous énoncions des « *je regarde, tu regardes...* », Justifiables peut-être pour un natif de la langue française, mais absolument pas pour un étranger qui doit utiliser le temps dans un énoncé et non « ânonner des séries de verbes et leurs désinences hors contextes ».

Comme si les Français parlaient comme cela ! C'étaient à mon sens des séances et des séances de perdues pour ceux qui étudiaient le français langue étrangère, pour apprendre à utiliser, à employer, à créer dans la dite langue.

Il faut aussi reconnaître que le discours à l'infinifatif relèguerait l'apprenant au second plan et c'est le projet qui serait visiblement le centre d'intérêt du processus, et l'enseignement / apprentissage serait neutralisé, du moins dans sa projection qui met l'apprenant au centre de toutes ses activités.

Pour ce qui est de la place qu'occupent ces six projets dans l'ensemble de l'ouvrage, nous constatons qu'ils sont d'inégales longueurs comme le stipule notre tableau récapitulatif en page 107 :

- Le projet 1 « j'écris une lettre » se compose de 16 pages.
- Le projet 3, « je transpose un conte en une bande dessinée » fait 15 pages.
- Le projet 4 « *je réalise un dossier documentaire* » prend 29 pages.
- Le projet 5 « je réalise un dépliant avec des consignes » tout comme
- Le projet 6 « *je réalise une affiche publicitaire* » se voient attribués 16 pages chacun.

En revanche, le projet deux « *j'écris un conte* » se développe sur 109 pages, soit la moitié de la totalité consacrée aux six projets.

Or, nous le constatons tous les jours, les enseignants se plaignent tout d'abord du nombre effarant d'élèves auxquels ils doivent inculquer énormément d'objets d'apprentissage, tout comme ils se reconnaissent impuissants à gérer les niveaux hétérogènes auxquels ils font face aux cours de chaque séance avec des classes qui dépassent un peu partout le chiffre fatidique de 40 élèves.³

³. « Avec 42 élèves, il est pratiquement impossible de réaliser des projets, car il nous est très difficile d'installer la compétence terminale pour réellement œuvrer dans la logique du projet », nous dit un enseignant du cycle moyen, en séance de formation continue.

A cet état de fait, ajoutons que le matériel pédagogique peut réclamer un projet comme la réalisation du panneau publicitaire ou le dossier documentaire, dans des classes où 80 % des élèves ont d'énormes difficultés pour avoir le strict minimum dont ils ont besoin pour venir en classe.

Cela revient comme un leitmotiv lors des débats que nous programmons pendant les séances de formation continue, à propos d'une ou tout simplement de la réalisation effective des objectifs prévus par les programmes, du cycle moyen, ou de la réalisation complète d'un projet de classe.

La majorité des enseignants nous répondent qu'ils travaillent le projet pédagogique comme ils ont toujours travaillé avec la craie et le tableau, les livres et les cahiers. Encore faut-il que tous les élèves réalisent leur projet de manière personnelle, car la nouveauté c'est de ramener fièrement un produit directement sorti d'Internet et de le remettre à l'enseignant, certes ahuri, (mais hélas, parfois fort démuni et devant sermonner sans cesse devant ce qui tend à se généraliser!)⁴

Pour revenir aux supports littéraires, cela ne veut pas dire supprimer totalement le texte littéraire, mais ne pas lui donner la primauté. Donc, pour nous, cela veut dire aussi donner plus de poids aux activités relevant des quatre autres projets, le 3^{ème} projet, nous paraissant déjà mal cerné par les concepteurs pour être placé au même niveau que les autres.

Nous remarquons très vite l'anomalie, assez grave en fait, pour un ouvrage conçu par des formateurs supposés maîtriser tous ces aspects, qui entourent la

⁴. A ce propos, la table ronde qui réunit chaque lundi à Radio Soummam (radio locale en kabyle, mais où le français n'est jamais absent !), de 15 à 16 heures, des enseignants, des responsables d'établissements et autres pédagogues, nous a permis de recenser quelques avis d'enseignants du moyen, invités le 09 mars 2009, pour parler de l'avancement des programmes et dates des examens (BEF et BAC 2009) sur les projets et leurs réalisations dans des classes de 40 élèves et plus : M Halim Zenati, enseignant de français au cycle moyen est scandalisé du fait que, je reprends ses propres termes en français, « *les élèves commandent des pizzas au garçon du cybercafé comme ils commanderaient des pizzas : Combien de pages, avec des images ? Combien ?* » Où est l'investissement de l'élève dans tout ça ? Qui et que vais-je corriger ? Quelle note je vais donner ? », S'interroge toujours le même enseignant !

démarche didactique et les caractéristiques des textes et des discours développés, les activités de compréhension, d'expression, d'écriture, et de production.

De même sur le plan des compétences à installer à travers ces projets, le troisième n'est qu'un exercice de transformation et non pas de production personnelle. La créativité demeure mitigée. Le matériau étant au préalable donné à l'apprenant. Le même constat est à faire encore pour le projet 5

Je réalise un dépliant avec des consignes.

En effet, si nous admettons tous que « écrire une lettre, écrire un conte, réaliser un dossier documentaire, réaliser une affiche publicitaire sont des compétences, par contre, « *transposer un conte en bande dessinée, réaliser un dépliant avec des consignes* », restent des étapes intermédiaires, certes bien avancées mais, qui ne peuvent être classées sur le même niveau que les autres. D'ailleurs à ce titre, on peut les rapprocher des activités suivantes :

Écrire un conte à partir du plan, en suivant les consignes

(..., écrire le début, la fin, les étapes de bouleversement d'un conte.

Ces activités préparent en fait à la réalisation finale qui est de créer soi-même un produit, à même de montrer que la compétence est installée, car elles dépassent les étapes intermédiaires importantes pour le montage du projet.

Bref, le même schéma se pose pour notre projet 5 *Réaliser un dépliant, avec des consignes*, à partir d'images, en respectant la structure donnée, donc sans investissement total comme pour les quatre autres. Pour ce qui nous concerne, nous les considérons tout simplement comme faisant partie des séquences, du moins tels que sont dénommés les autres titres.

Il est certes intéressant d'étudier les intitulés des projets sur le plan du métalangage, du discours qu'ils véhiculent et leur organisation morphosyntaxique, mais il faut aussi et surtout, prendre en charge les composantes qui les sous-tendent, voir leurs occurrences dans cet ouvrage de première année et ce qu'elles comportent

réellement, même si nous ne pouvons pas les étudier toutes, de manière profonde, par souci de longueur car elles sont au nombre de six rubriques avec chaque fois, les intitulés suivants répétés :

- activités de lecture* ;
- maîtrise de la langue* ;
- activités d'écriture* ;
- lecture récréative* ;
- grilles d'auto évaluation* ;
- fiches méthodes*

Mais pour revenir aux projets, on est parfois étonné car en situation de français langue étrangère, et quel qu'en soit le niveau ciblé, la langue de communication doit primer sur le reste ; autrement dit, nous devons trouver plus de supports socialisants et familiers ; de ceux qui circulent dans nos sociétés actuelles. Et donc que le futur citoyen peut de rencontrer dans sa vie socio professionnelle.

Aussi, nous ne pouvons que nous interroger devant cette répartition qui privilégie fortement un genre classé comme littéraire, même si comme nous le savons tous, le conte est au départ raconté. Il est donc fait pour être écouté, comme pendant les longues nuits d'hiver, où les hommes n'avaient que ces histoires fabuleuses pour meubler le temps, avant que les enfants ne s'endorment ! Il a appartenu au domaine de l'oralité des peuples, mais toujours avec une originalité et des écarts qui le distinguent de la langue usuelle⁵, d'autant plus que la plupart des contes sont anonymes.

Nous sommes d'accord pour garder le projet « Le conte » que nous considérons comme vecteur indispensable de l'imaginaire de l'homme, mais en lui redonnant ce cachet originel d'antan (raconter en se mettant autour du conteur à l'image de ce qui se faisait il n'y a pas si longtemps encore dans nos villages, car le conte est avant tout rassembleur et certainement socialisant.

⁵. Nous faisons allusion aux rimes des énoncés refrains, aux structures figées propres à chaque conte, aux formules canoniques qui ouvrent les contes, aux termes « poétiques » utilisés à la place de mots usuels, aux répétitions architectoniques car structurelles ...

Une autre raison de favoriser les lettres et autres discours d'actualité, car en leur qualité de documents officiels, ils sont donc plus rentables pour un apprenant étranger, car pour peu qu'il rejoigne la vie active, soit à la fin de ce cursus, ce qui arrive souvent ces dernières années, soit un peu plus tard, il en aura certainement besoin.

Il ne faut pas perdre de vue, qu'avec l'économie de marché, et le nombre d'entreprises privées qui croissent en Algérie et qui travaillent en langue française, ils reconnaissent qu'ils ont tout intérêt à manipuler le français des textes et documents qui circulent dans la société et à les mieux maîtriser pour espérer être recrutés.

Comme nous ne devons pas perdre de vue qu'il faut encore et toujours renforcer le français de communication, les supports communicatifs (et les actes de parole pour le français oral). Pour ce faire, la communication pédagogique doit s'y conformer si on veut délivrer un enseignement de qualité, qui mette en avant la progression de l'apprenant et l'appropriation solide de la langue de tous les jours.

Il faut donc axer la formulation sur la langue de tous les jours, car c'est ce qui leur manque cruellement dès qu'ils sont obligés de s'exprimer en français. Cet état de fait, nous le vivons continuellement même en licence de langue et littérature française, alors que les apprenants ont fait du français pendant 9 à 10 ans, à raison de 4 à 5 heures par semaine.

1.2. Les énoncés des projets de la deuxième année moyenne

Le manuel de deuxième année moins volumineux, avec ses 111 pages de format 21/27, s'organise autour de 3 volets répartis comme suit :

- Projet 1 : *le concours de lecture* ;
- Projet 2 : *la monographie illustrée* ;
- Projet 3 : *le dépliant touristique*.

Avec ces trois projets, le discours change car des projets avec des phrases verbales, nous passons à des intitulés construits à la forme nominale, faisant fi de l'avant-propos prometteur du départ. Ainsi, L'apprenant est complètement absent car ces intitulés désignent la réalisation elle-même, à l'instar des leçons habituelles.

En effet, à lire ces titres, on s'attend plutôt à retrouver des définitions ou des textes sur ce qu'est la monographie illustrée, le dépliant touristique.

Quant au titre « Le concours de lecture », intitulé du projet 1, nous voyons bien qu'au regard de cet intitulé formé du groupe nominal « le concours » composé du déterminant défini « le » généralisant et du nom commun « concours » qui renvoie à examen, mais qui désigne ici une compétition entre plusieurs lecteurs, plus son expansion avec le deuxième groupe nominal « de lecture » construit avec l'article contracté « de » (*de la*) et du nom d'action lecture dérivé du verbe d'action lire), la compétence reste vague.

On ne voit vraiment pas de quel projet il s'agit pour l'apprenant et pour la classe, sur le plan de la compétence de communication à travers ce titre :

-être audible ? Comprendre ce qu'on lit ? Donner la meilleure lecture ? (...)

Enfin, ce titre ne peut nous laisser indifférent, parce qu'il est ambigu.

Ce qui vaut d'être souligné aussi, c'est que l'emploi de « le concours de lecture » renvoie pour nous à la compétence de lecture et non à la compétence d'écriture.

Pour concourir à cette compétition, et là, nous nous reportons seulement à l'intitulé, c'est la compréhension de l'écrit qui semble être visée.

Mais, si le projet 1 renvoie à une action qui aura lieu dans le temps, les deux autres intitulés désignent les produits objets à obtenir, certes socialisants, tout comme le premier, mais qui demandent des compétences transversales et interdisciplinaires.

Ainsi, « La monographie illustrée » est un titre formé du groupe nominal composé de l'article défini généralisant « la », du nom « monographie » et de son expansion avec le participe passé employé comme qualifiant épithète mais qui

détermine le nom en fait (obtenu par l'opération d'effacement de la proposition relative « qui est illustrée »).

Mais, cet intitulé pêche lui aussi par son côté hermétique et spécialisant ; donc à classer comme non rentable pour l'apprenant du FLE.

Il en est de même du troisième projet « le dépliant touristique ». Ces deux intitulés sont conçus comme s'ils désignaient des présentations de cours. Tout ceci indique que les trois projets ne sont pas du même niveau, de par la formulation de leurs intitulés.

En résumé, il nous faut rappeler que les intitulés des trois projets de deuxième année, en leur qualité de métalangage procédural, n'impliquent pas du tout l'apprenant donc qu'ils vont à l'encontre du discours didactique qu'ils doivent expliciter, car ils focalisent sur les objets produits pour le 2 et le 3, sur l'action de compétition pour ce qui est du projet 1.

1.3. Les énoncés des projets de la troisième année moyenne

Dans les deux manuels de 3^{ème} et 4^{ème} année moyenne, les dispositions et le métalangage employé se rapprochent jusqu'à être identiques. Pour la troisième année, les projets ciblés se présentent sous forme de courts textes (véritables discours procéduraux à l'infinitif) page 5, avant le sommaire, pages 6 et 7 (dont nous joignons en annexe une photocopie pour sa complexité):

- Projet 1 : *Pour la bibliothèque de l'école, élaborer une brochure expliquant le proverbe : « les voyages forment la jeunesse*

- Projet 2 : *Pour la journée de l'étudiant, élaborer un recueil de textes donnant l'explication scientifique de phénomènes naturels et accompagner ces textes de légendes proposant une interprétation de ces mêmes phénomènes.*

- Projet 3 : *Rédiger un manuel technique expliquant le procédé de fabrication de différents produits afin de le présenter aux élèves d'autres classes.*

Notre premier constat porte sur la formulation des énoncés des trois projets : ceux-ci sont écrits avec des phrases infinitives et des participes présents, un peu à l'image des panneaux routiers et des recommandations des avis et communiqués d'utilité publique.

Notons que l'infinitif, mode non personnel par excellence, qu'on appelle aussi « forme nominale » du verbe, sert à nommer l'action sur laquelle l'énoncé focalise, alors que nous attendions à ce que les projets soient centrés sur l'apprenant.

Ainsi donc, dans les trois énoncés, ce sont les actions à entreprendre qui sont mises en relief, et les destinataires, avec la mise en apposition du groupe nominal complément circonstanciel de but du verbe « élaborer », qui est utilisé dans les textes des deux projets, et non les vrais actants, les apprenants en action, pour justement les placer au centre de l'apprentissage:

Pour la bibliothèque de l'école, élaborer... (1)

Pour la journée de l'étudiant, élaborer... (2)

Une petite remarque tout de même concernant la journée de l'étudiant, nous pensons qu'il s'agit peut-être de la journée de l'enfant, étant donné que c'est forcément elle qui les concerne, et qui, certainement les motivera.

Concernant maintenant le troisième projet, il est formulé à la manière des sujets de production écrite à l'infinitif, à une exception près, il faut le présenter aux élèves d'autres classes. Comment ? Rien ne nous l'indique : est ce que cela sera sous forme d'exposition ? D'exemplaires à distribuer ?

De même rédiger un manuel technique demande plusieurs compétences transversales, le projet sera-t'il en mesure de les couvrir toutes ?

Pour ce qui est du métalangage procédural employé, même pour des troisièmes années de collège, nous jugeons qu'il est encore trop spécialisé. Pour étayer nos propos, nous

proposons une possibilité de facilitation » pour ne pas dire « reversement des termes vers le communicatif » :

« - Elaborer : écrire, rédiger, produire, construire, plus utiles car ils circulent beaucoup plus que le verbe élaborer.

- brochure : revue, catalogue sont beaucoup employés chez nous déjà.

- Manuel technique : un livre spécialisé,

- recueil de textes : ensemble de textes, groupe de textes

- Légendes : notes, indications, références

- Interprétations : explications communes, explications courantes. »

Enfin, mis à part ces déphasages par rapport au français dont l'apprenant a besoin et les contenus de ces trois projets, qui nous semblent très ambitieux, c'est le contexte situationnel visé qui risque de poser problème, pour leur réalisation en situation de classe. A ce sujet encore, nous savons de manière formelle que cela n'est même pas envisagé : en effet, rares sont les enseignants qui affichent mettre en valeur à l'intérieur de l'établissement les projets des élèves. Ce que m'a confirmé de vive voix et aussi par écrit un des enseignants du cycle moyen, (cf. copies jointes en annexes): *Non, je n'ai jamais imprimé ou photocopié les projets des élève pour en faire un recueil ou une brochure.*

Nous qui sommes aussi sur le terrain (même si à l'université, nous avons plus de moyens matériels pédagogique, plus de possibilités sur le terrain) nous reconnaissons qu'il faut aussi installer cette nouvelle philosophie d'enseignement/apprentissage pour lui permettre de rayonner sur l'environnement immédiat que sont les autres classes ou collèges, comme de s'ouvrir sur la société, pour plus d'harmonie dans ce qu'on apprend et ce qu'on vit, en dehors de l'école.

1.4. Les énoncés des projets de la quatrième année moyenne

Les 3 projets de la 4^{ème} année moyenne se présentent comme suit :

Projet 1 : *Réaliser des panneaux affiches pour informer et sensibiliser les élèves de l'établissement aux problèmes liés à la préservation de l'environnement.*

Projet 2 : *Pour la bibliothèque de l'école, rédiger un recueil de textes (récits et textes argumentatifs) pour parler des droits et des devoirs de l'enfant.*

Projet 3 : *Créer une affiche publicitaire et rédiger des reportages pour participer à un concours initié par l'UNESCO, et destiné aux collégiens, dont le thème est « Faites découvrir votre pays ».*

Dans ces trois textes consignes, nous pouvons faire le même constat que pour ceux de la troisième année, même si ces énoncés sont encore plus longs que les précédents. L'emploi des verbes taxonomiques à l'infinitif donne aux consignes ce caractère « généralisant » mais contraignant, car ces énoncés se focalisent sur les actions à réaliser ainsi que le but de chaque action et non sur l'apprenant en action, ce mode étant *de facto* non personnel.

Quant au métalangage procédural, notre constat demeure le même : il est toujours assez complexe dès lors qu'il s'écarte du français de communication usuelle, indispensable en situation d'apprentissage du FLE, et non du français de spécialité. Ce qu'on pourrait parfaitement comprendre, pour de futurs publicistes, maquettistes, et spécialistes d'autres domaines qui feraient une formation à « la carte » ou ce qu'on peut appeler le français sur objectifs spécifiques (FOS).

En conclusion, il nous faut retenir que si dans le premier manuel, les intitulés des projets sont centrés sur l'apprenant, et donc nous permettent de reconnaître qu'ils s'inscrivent dans l'enseignement / apprentissage car centrés sur l'apprenant qui est présenté comme maître de l'action d'apprentissage, dans les trois autres, nous revenons aux titres de projets centrés sur la langue, sur la compétence par l'utilisation d'énoncés à l'infinitif et à la troisième personne qui donnent la primauté aux référents.

A ceci, il faut ajouter que nous devons encore mentionner que le métalangage n'est toujours pas à la portée de l'apprenant, par la profusion de termes au dessus de leur niveau et éloigné du français usuel, car nous sommes en situation de FLE.

Mais nous devons aussi signaler, par honnêteté intellectuelle, que la majorité de les enseignants du cycle fondamental (primaire et moyen confondus), ainsi que bon nombre de leurs inspecteurs n'ont pas fait d'études supérieures⁶ et donc, ne maîtrisent pas les données didactiques et tout ce qui est relatif aux théories linguistiques et littéraires sous-jacentes (et même ceux du lycée), reprises ici pour des enfants de collège étrangers et même du lycée.

En effet, bénéficiant d'une certaine ancienneté et de toute l'expérience pédagogique que cela suppose, ils ont constitué les 90% des membres de la cellule des programmes, comme par la suite, pour ceux qui ont contribué à la conception des manuels.

Il est vrai qu'il y a des départs en retraite, mais tous ceux qui ont été formés entre les années quatre vingt et quatre vingt quinze, sont encore sur le terrain et ils sont encore nombreux : les ex-instituts de technologie pour la formation d'enseignant (ITE) tournant à plein régime, où seul le niveau de terminale (et parfois de fin de collège pour certains privilégiés !) était exigé pour le concours d'entrée en a formé en une année ou deux, des enseignants qui n'étaient pas tous forcément aptes à enseigner le français, même en tant que langue étrangère. Nous ne pouvons qu'appréhender les difficultés qu'ils rencontrent eux-mêmes sur le plan cognitif et métalinguistique de tout cet arsenal méthodologique,

A ce titre, il nous faut passer maintenant à la prise en charge de ce qui se passe au niveau d'une autre notion aussi importante par sa forte occurrence dans ces

⁶. A ce sujet, nous avons jugé utile pour plus de précision de retenir un extrait de l'article dans le quotidien national d'expression française, L'EXPRESSION, du lundi 19 octobre 2009, « Benbouzid maintient ses réformes » de Linda Bedar, où elle relevé les propos du ministre de l'éducation nationale, monsieur Boubekeur Benbouzid, au cours d'une rencontre avec les députés et les membres de la commission de l'éducation, (...) à l'assemblée populaire d'Alger, le 18 octobre 2009, p.2 : -(...) *Le ministre de l'Education nationale a indiqué que 85% des enseignants du primaire n'ont pas le baccalauréat. Idem pour 65% des enseignants au niveau du CEM qui ne disposent pas du même diplôme. M. Benbouzid a affirmé que la formation des enseignants devient plus que nécessaire. « Huit instituts seront créés à travers le territoire national pour former notamment des enseignants destinés à l'école primaire.*

ouvrages destinés à l'apprenant du cycle moyen, et inscrite dans la pédagogie du projet comme une de ses particularités quant à la réalisation du projet (qu'il soit projet d'élève, de classe ou même d'établissement), la séquence.

2. Le métalangage et le discours didactique dans les séquences

Certes, nous avons déjà vu la notion de séquence lors de notre analyse des avant-propos, comme toutes les autres notions et énoncés didactiques qui les composent sans aucun apport explicitable, mais au risque de nous répéter, nous allons cette fois-ci, les prendre en charge dans le corps des manuels, de par leurs nombreuses inscriptions en tant que métalangage.

En effet, dans ces manuels, la notion de séquence et l'intitulé correspondant sont aussi portés dans les sommaires, pour les quatre ouvrages et répétés dans toutes les pages qu'elles englobent, en diagonale, pour les deux derniers ouvrages (3 AM et 4 AM).

Elle est inscrite en début de séquence pour la deuxième année alors que pour la 1AM seul l'intitulé- contenu correspondant est marqué en début de chaque séquence. En totalité pour les quatre manuels, nous avons comptabilisé l'inscription de cette notion à 289 occurrences.

Mais ce ne sont pas tous les projets qui contiennent l'intitulé renvoyant à la séquence, sachant que toute séquence d'un projet est une partie intégrante et indispensable à la construction du projet, acception que nous lui donnons, car elle intègre pour nous, en fait, une « sous compétence » ou composante assez complexe pour être elle-même, démultipliée en objectifs.

Faut-il nous rappeler aussi que la séquence renvoie à une unité de formation inscrite dans un ensemble formant le projet, alors que la séance est une unité inscrite

dans le temps (une séance de deux heures, d'une heure, etc.). Ainsi la séquence en tant qu'unité d'enseignement/apprentissage, peut se réaliser en une ou plusieurs séances réparties sur un volume horaire donné.

Ouvrons une parenthèse pour noter que le ministère de l'éducation nationale a pris la décision de réduire les séances d'enseignement dans les trois paliers (primaire, moyen et secondaire) à 45 minutes au lieu des 60 habituelles à partir de septembre 2009⁷. Mais après accord avec les partenaires sociaux qui n'ont pas été associés au départ à ce changement, le ministre a reporté cette mesure à l'année scolaire 2010/2011.⁸

Pour préciser encore ce que nous entendons par « séquence », en plus de la définition que nous avons proposée en page 47 qui marque son ancrage dans un ensemble composé, nous avons choisi de nous inscrire aussi dans la définition qu'en donne Michelle Masson (2000) qui en plus, met en relief même l'espace temps, inhérent à la réalisation de toute séquence :

La séquence est une unité divisible en une ou plusieurs situations d'enseignement. Les séquences sont donc des unités plus ou moins petites, représentant des temps emboîtés : la plus petite est la séance, correspondant au temps où le professeur et ses élèves sont assis ensemble, temps officiel de 50 minutes qui rythme la vie des classes¹.

Pour revenir à nos documents, il nous faut les considérer l'un après l'autre, déroulement méthodologique, que nous avons privilégié par mesure de clarté et de précision.

2.1. La notion de séquence et ce qu'elle recouvre dans le manuel de 1AM

⁷. Lire le journal *El Watan* du 30, 08, 2009, p. 7.

⁸. Cela a été annoncé par toutes les radios nationales et régionales, relayé par les différents journaux

¹. M. Masson, *Progression et séquence pédagogique raisonnable in Notion de progression*, Notions en question n°3 ENS Editions, mars 2000, p.56.

Dans cet ouvrage la notion de séquence est portée en tant que telle 17 fois dont 8 occurrences dès l'avant-propos et les 9 autres inscriptions dans le sommaire pour les projets qui présentent plus d'une étape unité (p. 2 et p. 4) dans leur progression.

Force est de constater que le vocable séquence n'a à aucun moment été explicité avec des équivalents ou mieux encore avec une définition qui puisse toucher l'apprenant destinataire de ce manuel (Notre partie consacrée au métalangage dans les avant-propos).

On peut d'abord observer que le premier projet est en même temps séquence unique avec ce titre formulé à la première personne du singulier qui inclut l'apprenant en lui faisant verbaliser l'action performance qui sera à même de valider l'appropriation de la compétence « écrire une lettre » :

J'écris une lettre. .

Notons aussi que la compétence se réalisant dans une seule unité, se confond avec la séquence, mais comme on ne peut porter le terme séquence 1 que si on en a deux ou plus, les auteurs ont jugé inopportun de le porter. Toujours est-il que l'apprenant reste focalisé sur ce « je » qui l'incarne et l'installe actant, acteur de ce qu'il va entreprendre tout au long du parcours ; du moins à travers ce titre même si la notion de séquence est de ce fait occultée. Ce que nous regrettons vraiment, car précéder de « séquence unique » ou « une seule séquence » les projets qui se réalisent en une « partie unité » nous paraît nécessaire pour une meilleure compréhension de cette notion qui permet de situer et de les hiérarchiser dans le déroulement du projet.

Le deuxième projet intitulé « *j'écris un conte* », se réalise en 7 séquences assez volumineuses, nous les reprenons pour étudier leurs énoncés :

-Séquence 1-commencer un récit

-Séquence 2-développer un récit par un élément modificateur

-Séquence 3-développer un récit par une suite d'actions

-Séquence 4- terminer un récit

-Séquence 5- enrichir un récit par la description d'un lieu

-Séquence 6-enrichir un récit par un portrait

-Séquence 7- rendre un récit plus vivant en insérant un dialogue

On relève que ces énoncés basculent vers la structure infinitive ce qui crée un changement immédiat de centre d'intérêt : l'apprenant est vite oublié au profit du produit, le discours retrouve la structure des leçons classiques, de la notice à l'infinitif (...) où c'est l'action qui a la primauté au détriment de l'apprenant et son « je » instance de discours qui le met en situation de métadiscours,

Nous évoluons avec ces infinitifs vers l'ordre du faire comme dans les énoncés des exercices, des panneaux routiers.

Aussi, nous pensons qu'il aurait été plus convaincant et plus motivant pour l'apprenant de rester dans le même discours à la première personne du singulier pour rester dans l'esprit du projet (Avec les réticences que nous avons émises aussi à ce sujet).

Ce qui aurait donné des énoncés en accord avec la philosophie du projet car respectant la structure du titre : A titre d'exemple, pour le projet 2 les séquences auraient pu s'écrire ainsi :

- « Je commence un récit »
- « Je développe un récit par un élément modificateur »
- « Je développe un récit par une suite d'actions »
- « Je termine un récit »
- « J'enrichis un récit par la description d'un lieu »
- « J'enrichis un récit par un portrait »
- « Je rends un récit plus vivant en insérant un dialogue ».

Enfin pour ce projet 2, nous le voyons bien avec une huitième séquence, présentée dans ce manuel comme un projet à par entière, le projet 3 en l'occurrence, *Je transpose un conte en bande dessinée,*

comme une séquence intégrative à l'ensemble et non comme projet à part entière, car il s'agit d'une compétence d'écriture qui vise la transformation d'un discours vers un autre. Elle rejoint de fait, les autres activités d'écriture ou de production par transformation.

En bref, on se doit en premier chef, de travailler la bande dessinée avec ses différentes séquences en tant que projet, celle-ci réclamant plusieurs étapes organisatrices à travers lesquelles on visera à installer tout un bagage sur le discursif, morphosyntaxique, iconographique pour pouvoir programmer cette activité enrichissante et certainement, à même d'indiquer si la compétence visée, qui devient « je réalise une BD » est conceptualisée ou pas.

Il est vrai que dans la bande dessinée, nous retrouvons le récit (résumés d'épisodes précédents...), le discours (dialogues et conversations) mais l'aspect théâtral, le jeu des personnages, la mimique, la disposition des corps et des différents éléments dans les vignettes et les bulles en font une « micro pièce » à part entière, à travailler en tant qu'objet d'étude et d'appropriation avec ses spécificités à l'instar du dépliant (p.5) et de l'affiche publicitaire (p.6).

Pour ce qui est du projet 3 « *je transpose un conte en bande dessinée* », comme nous l'avons déjà constaté précédemment, il peut être facilement intégré comme 8^{ème} séquence du projet précédent ; d'autant plus que la partie séquence est inexistante, donc nous l'assimilons à l'intitulé lui-même.

Mais à ce moment là, les différentes séquences censées composer la progression dans l'acquisition de la compétence « *produire une bande dessinée* », sont passées sous silence, du moins sur le plan de leur signalement en tant qu'étapes dénommées et organisationnelles pouvant prétendre à une progression dans le déroulement du projet.

Rappelons à ce sujet aussi « la loi de Jost » citée par Jean-François Le Ny⁹, qui considère que « l'apprentissage fractionné est plus efficace que l'apprentissage

⁹. J.-F. Le Ny, *L'apprentissage, (Conditionnement et l'apprentissage*, Paris, 6e éd. 1980) Encyclopædia Universalis, 2004.

concentré » ; ce que nous vérifions chaque jour dans nos classes, niveau supérieur compris.

En effet, le fractionnement de l'objet d'apprentissage en plusieurs parties, est plus que nécessaire par les pauses qui en découlent, et qui pour nous, permettent justement de réguler le travail, de le canaliser pour le rendre plus intégratif par rapport à l'ensemble du projet, le contrat pédagogique étant bien entendu, constamment renouvelé pour plus de motivation et d'ancrage du sens dans tout ce qui sera entrepris au cours des différentes séquences et des séances auxquelles ces dernières donnent lieu.

Par ailleurs nous notons aussi ce ballotement entre le vocable « le conte » des titres et « le récit » des séquences qui le supplante sans raison verbalisée. En effet, aucune explication, aucune définition analogique ne pouvant éclairer l'apprenant sur ce terme qui va sans cesse intervenir n'existe dans le manuel.

Ce qui nous interpelle aussi, c'est le fait que les concepteurs aient choisi « un récit » avec le déterminant indéfini qui peut renvoyer à tous les autres récits : légendes, fables, romans, nouvelles, fait divers.

Bref, c'est un article qui ne particularise pas mais catégorise, alors qu'il fallait utiliser le déterminant défini « le » qui précise qu'on est toujours dans le conte.

Est-ce que ce métalangage a été explicité dans les autres pages du livre ?

Les programmes se sont-ils penchés sur le destin pédagogique de cette métalangue ?

Les livres du maître parlent-ils de sa prise en charge en classe, sur le plan du sens, de l'emploi et des caractéristiques qui la distinguent ?

Cela fera certainement un axe de notre recherche dans la deuxième partie, du moins pour ce qui est des programmes.

Nous constatons aussi un décalage de présentation en ce qui concerne la séquence 4 : en effet, elle aurait dû être programmée en dernière phase, au vu de la logique puisque toutes les autres séquences participent de l'existence du récit par rapport à la situation initiale et à la situation finale.

Nous devons retenir aussi qu'une partie intitulée auto évaluation-bilan n'est pas considérée comme une séquence dans ce manuel mais figure en dernier ; d'autant plus qu'elle n'est réservée, comme cela a été annoncé dans l'avant propos, que pour les deux projets, 2 et 4. Ce qui nous interpelle encore, car on ne peut que s'étonner de ce déphasage inopiné.

Pour le projet 4, dans le même ordre d'idées que pour le projet 2, à la place d'énoncés formulés à l'infinitif excluant qui évacuent l'apprenant de sa place d'actant au profit de l'action à réaliser, ces deux séquences correspondront mieux au projet qu'elles construisent avec la structure à la première personne de départ :

-« j'écris un texte pour informer »

-« je réalise un dossier documentaire »

Avec les projets 5 et 6 qui se déroulent en une seule étape chacun, le problème de séquence ne se pose pas, mais comme nous l'avons déjà signalé, éclairer le destinataire de ce métalangage par un énoncé qui exprime cela, permettra à coup sûr, une meilleure réception de ce vocable « séquence » et de ce qu'il représente dans un tout organisé.

Pour nous résumer, nous devons retenir encore la profusion d'un métalangage de spécialiste en narratologie et en analyse de discours aux dépens d'une langue fluide et rentable car elle se dit par l'ensemble des natifs et non par une minorité du domaine.

De plus, certaines séquences sont aussi à revoir car mal gérées par rapport à l'ensemble, tout comme l'emploi de la structure infinitive qui évacue la centration sur l'apprenant au profit de la focalisation sur l'objet d'apprentissage ; ce qui contraste avec l'énoncé du projet et la notion de séquence, partie structurée d'un ensemble organisé se trouvant à notre avis, un tant soit peu galvaudée.

Passons maintenant au manuel de deuxième, toujours pour ce qui est de la notion de séquence.

2.2. La notion de séquence dans le manuel de 2AM

Le terme « séquence » revient avec 83 occurrences sur 111 pages que compte ce manuel. Il est présent 9 fois dans le sommaire pour précéder chacun des titres des trois séquences composant chaque projet.

En revanche, dans la missive qui fait office d'avant-propos, la plupart des notions relatives à l'apprentissage sont présentes, (même si comme nous n'arrêtons pas de le signaler sans aucune explicitation rationnelle en rapport avec les capacités de réception des apprenants, la notion de séquence a été complètement occultée.

Nous le rencontrons par la suite en page 4, consacrée à une présentation ludique des différentes pages particulières du livre selon leurs fonctions, mais sans aucune explication pour « séquence » ni formulation qui en précise la portée pédagogique pour l'apprenant. Ce qui nous semble gratuit car on se doit de clarifier à leur intention la nouvelle métalangue utilisée :

Cette page annonce la séquence et présente de jolis tableaux de peinture.

Certes, nous constatons sa présence dans les trois pages portant le titre « contrat pédagogique », mais celui-ci ne reprend que ce que nous avons déjà eu l'occasion de relever dans le sommaire même s'il faut reconnaître que cette fois, il est soit associé à descriptif, soit à narratif pour ce qui est de la séquence 2 du projet 1 (p. 6), mais sans que la part de clarté ne soit prise en charge. A mentionner aussi que la formulation elle-même installe de plus, une certaine ambiguïté à observer son énoncé :

Séquence 2: la description dans le récit de fiction : la séquence descriptive, la séquence narrative.

Rien n'indique que la description est au service de la narration, et qu'elles ne sont pas sur le même niveau car la narration englobe la description et non l'inverse. Aussi l'emploi de la virgule entre les syntagmes titres nous semble malvenu. Il en est de même pour les deux autres contrats pédagogiques des deux autres projets (P. 2 et P. 3) où le vocable séquence est tout simplement mis comme intitulé hiérarchique aux vrais titres.

Mais il nous faut tout de même signaler pour le projet 2, ce que nous jugeons comme une absence de précision sur le plan logique, d'autant plus que nous avons la présence des deux points (:), signe de ponctuation porteurs de sens pour reprendre Francis Vanoye qui peut aussi bien exprimer la cause ou la conséquence, le discours direct, tout comme, il peut introduire une énumération, une présentation :

*La ponctuation a une fonction logique ; elle découpe le discours
En groupes de mots et évite ainsi les erreurs d'interprétation.
En ce sens, elle est essentielle à la bonne compréhension des
Messages écrits et on ne saurait trop insister sur le soin à apporter
à son emploi durant l'écriture et à son respect durant la lecture¹⁰.*

En effet, écrire, *Séquence1- La description dans la monographie : la fiche documentaire*, est une présentation qui met les deux syntagmes nominaux sur le même niveau ; autrement dit, on peut comprendre que la description dans la monographie c'est la présentation de la fiche documentaire, alors qu'il s'agit d'un cas particulier à prendre en charge entre autres. Ce qui n'est pas le cas dans ce projet, mais ce que ne traduit pas la formulation choisie.

Pourquoi ne pas clarifier alors à nos apprenants, le métalangage utilisé, et écrire par exemple, à plus forte raison puisque nous sommes dans la page portant le titre « contrat pédagogique » qui se doit d'être des plus explicite sur la fonction de la description pour que le destinataire du livre en saisisse la portée : « La description au service de la monographie :

- dans la fiche documentaire ou
- le cas de la fiche documentaire
- exemple dans la fiche documentaire. »

¹⁰. F. Vanoye, op. Cit. p. 45

N'oublions pas de rappeler que la notion de monographie n'a pas été précédemment explicitée et définie, pour ces enfants qui ont constamment à manipuler, un métalangage des plus obscurs et des plus spécialisé.

Ce qui n'est pas le cas des séquences du projet 3 où les intitulés respectent la relation d'inclusion et ne mettent pas sur le même plan l'ensemble et le sous-ensemble (le composé et un des composants), même si la fonction de la description n'apparaît toujours pas dans la formulation du « contrat pédagogique » en page 80:

Séquence 1 : la description dans l'article de catalogue

Séquence 2 : la description dans le dépliant touristique I

Séquence 3 : la description dans le dépliant touristique II.

Dans ces données du contrat pédagogique, nous ne rencontrons nulle part, non plus, un énoncé portant sur la présentation de la séquence, comme si c'était un métalangage des plus ordinaires, ce qui est loin de l'être pour nos collégiens. A ce manque d'un métalangage clair et précis, pour ces destinataires qu'on martèle avec l'abondance d'une terminologie trop spécialisée, alors qu'ils ne demandent qu'à apprendre à parler et écrire en français, pour communiquer dans la langue de tous les jours (qu'utilise le Français moyen), s'ajoutent des dispositions qui ne peuvent que contribuer à installer des confusions de taille.

A titre d'exemples, nous citons les pages 7, 17, 27, 38, 52, 63, 81, 92, 101, où le titre « séquence » suivi du chiffre qui lui correspond dans l'ensemble du projet en gros caractères, est toujours placé au dessus de portraits, tableaux, dessins ou photos eux-mêmes suivis de questions elles-mêmes suivies de questions.

Mais à la lecture de ces questions, elles nous confirment de nouveau, ce que nous pensions déjà car elles n'entretiennent pas de relation lisible avec la séquence qui les intègre : les questions doivent être reliées à ce qu'on veut installer.

Pour en donner un exemple, dans la séquence 1, on vise un des moyens qui rentre en jeu dans la composition du récit de fiction présenté ainsi :

-la description dans le récit : autoportraits et portrait.

Donc, comme on peut le retrouver pour les autres séquences que nous avons sélectionnées, on a placé deux autoportraits d'artistes peintres eux-mêmes (Issiakhem, algérien et Van Gogh, néerlandais)¹¹.

Les cinq questions posées sont certes pertinentes sur le plan culturel et même interculturel, car l'apprenant approche le monde de la culture et des arts et ceux qui le font tout comme elles l'initient à la lecture des tableaux de peinture. Nous les reprenons telles quelles, pour valider nos propos :

1- Qui sont les peintres ?

2- Qui sont les personnes peintes ?

3- Comment les peintres ont-ils procédé pour se peindre ?

4- Qu'est-ce qu'un autoportrait ?

5- Compare les deux tableaux.

Notre constat est là pour vérifier que la fonction que pourrait recevoir ces deux tableaux dans un document n'est pas prise en compte, ce qui les place en porte à faux par rapport à la séquence qui les englobe.

On pourrait proposer à titre indicatif :

« Dans quel document pourrait-on les utiliser ? (Un catalogue, une biographie...) »

Pour nous limiter à deux échantillons, prenons cette fois la planche page 92, où l'intitulé Séquence 2 en grand format, « trône » au dessus d'un tableau de H. Dubois, « Sur les terrasses à Alger », 1880, qui occupe les deux tiers de la page. Comme pour la presque totalité de ces corpus très bien mis en relief, les questions ne suivent pas de par leur flottement et leur teneur corrobore nos propos :

1- Que représente cette toile de peinture ?

2- A quel moment de la journée se passe cette scène ?

3- Que penses-tu de la lumière de ce tableau ?

¹¹. Les indications sur la nationalité des deux hommes sont mentionnées par nous même.

Tout semble indiquer que seul le tableau intéresse les concepteurs, avec ces questions qui nous paraissent en décalage par rapport à des visées plus importantes, car pouvant justifier l'intitulé lui-même, mais surtout, le fonctionnement de ces tableaux dans les ouvrages et les domaines où ils peuvent être insérés, selon leurs particularités (autobiographique sociologique, archéologique, historique, touristique...).

Pour ce tableau, une fonction possible dans un document comme un livre sur l'architecture d'Alger telle qu'elle a été reproduite par de grands peintres ou encore, la vie sur les terrasses d'Alger dans un document sociologique, les costumes algérois du 19ème siècle ne sont pas du tout effleurés...

Et pourtant, ils peuvent être parfaitement pris en charge si on veut mettre du sens dans ce qu'on veut inculquer à l'apprenant algérien. Pour ne pas inscrire ces questions en creux, on peut ajouter, sinon privilégier par exemple, ces centres d'intérêt :

« -Dans quel livre peut-on trouver ce tableau ? Pourquoi ?

-Quelles informations apporterait-il dans un livre d'histoire ? »

Pour plus de précision, nous avons opté pour un tableau analytique (tableau n° 1, ci après) qui va nous servir à recenser les objets d'études et les énoncés questionnaires, dégager ceux qui travaillent véritablement la séquence qui les encadre et ceux qui restent de simples questions classiques, sur un support iconographique :

Nous considérons toute question en rapport avec la relation qu'entretient la description dans son ensemble, avec le produit qui l'intègre, et auquel, elle apporte un plus communicatif. Par contre, celles qui restent de simples questions sur une description qu'elles cadrent seulement comme un tout isolé, car elles ne sont pas intégratives, ne la mettent en rapport avec une situation de communication qui l'inclut, nous paraissent gratuites.

Notons au passage que sur les 25 questions posées dans ces pages portant la notion de séquence bien en évidence car inscrite en tant que telle, nous n'avons pu

dégager en fait qu'une seule et unique question qui semble avoir un rapport verbalisé sur la portée de l'objet ciblé.

Nous pensions trouver des questions qui déblaient le terrain à partir de ces supports iconographiques qui loin d'être gratuits, dès lors qu'ils sont insérés dans les documents tels que le récit de fiction, la monographie illustrée, le dépliant touristique, projets de cette deuxième année.

A ce sujet, même la question 2 que nous avons isolée comme pouvant être un indice qui peut être exploité pour mettre en évidence la fonction de la description dans les documents ciblés par les projets, qui arrive après la question 1 n'est pas si intégrative qu'on pourrait le penser,

Les séquences intitulés et les supports iconographiques dans le livre de 2AM					
P	S	page	Supports tableaux	Questions contextualisées	Questions décontextualisées
P 1	S1	7	2	0	5
	S2	17	1	0	3
	S3	27	3	0	3
P2	S1	38	1	0	2
	S2	52	1	0	3
	S3	63	2	0	2
P3	S1	81	2	0	2
	S2	92	1	0	3
	S3	101	2	1	1
Total			15	01	24

Tableau n°1 : La séquence et le « support iconographique ouverture » dans le livre de 2AM

1- Dis ce que tu vois sur ces tableaux,

2-Qu'est-ce qui peut attirer le visiteur ?

En effet, cette dernière aurait été plus en rapport avec la séquence qui l'englobe, si on avait par exemple choisi de focaliser sur la fonction, le rôle qu'elle pourrait remplir dans un ouvrage choisi ; ce que peuvent traduire ces deux propositions (parmi d'autres !) :

«-Qu'est-ce qui peut attirer le lecteur du dépliant touristique dans ce tableau ? »

« -Pour présenter Biskra au futur visiteur, on a utilisé ces tableaux dans un dépliant touristique, dites pourquoi. »

Mis à part ces neuf pages, où la séquence semble être malmenée, pour ce qu'on en attend comme activités éducatives, si nous regardons la totalité de chaque séquence pour retrouver un cheminement ayant un fil conducteur progressif, nous nous rendons vite compte que nous sommes confrontés à une multitude de tâches, d'exercices, de textes et de questions donnés dans un désordre tel, qu'il est, à mon sens, difficile de s'y retrouver, pour un apprenant de deuxième année moyenne.

En effet, chaque séquence comporte en plus d'une profusion de photos, de dessins, de schémas deux à cinq textes par page, des intertitres méta-linguistiques qui se subdivisent encore en sous-parties titrées qui ne facilitent pas souvent la lisibilité pour l'apprenant.

Aussi avons nous jugé utile de les répertorier aussi dans un tableau inventaire (Tableau n° 2, ci-dessous), sans leurs sous-titres respectifs pour ne pas créer des confusions. Toutefois, nous nous pencherons sur quelques-uns d'entre eux pour montrer aussi leurs multiples démultiplications en sous-titres métalinguistiques. Nous ne pouvons pas leur réserver l'analyse minutieuse qu'elles réclament pour ne pas nous étaler dans cette étape aux dépens des autres cibles.

Nous constatons que l'inventaire de ce capital-métalangage (souvent récurrent comme intertitre), est très révélateur de cette profusion de sous parties.

Occurrence du métalangage des intertitres des séquences du manuel de 2AM										
INTER TITRE	Projet 1			Projet2			Projet3			total
	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3	
Arrêt sur image	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
On en parle	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Banque de mots	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Lire et comprendre	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
D'un texte à l'autre	1	1	0	1	1	1	1	1	1	8
Lire les para textes	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Lire les textes	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Lire et analyser	2	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Je m'entraîne	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
J'écris comme	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Critères de réussite	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
Texte(s)	4	6	6	3	0	1	0	6	1	27
questions	1	1	1	0	0	1	0	0	0	4
Document	0	0	0	2	3	0	4	0	3	12
Sommaire	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Total	17	18	17	16	14	13	15	17	15	142

Tableau n° 2 : occurrence des principaux intertitres du manuel (de lecture) de 2AM

De plus, cette présence nous semble fastidieuse de par son parcellement car elle ne permet pas une concentration soutenue, mais risque de provoquer un éparpillement certain qui ne travaille réellement pas la séquence selon la perception que nous nous faisons de celle-ci.

Autrement dit, il doit établir un rapport de concordance avec le titre qui l'englobe mais sans toutefois, noyer la notion de « séquence » dans une masse de métalangage qui loin de la mettre en relief, de l'éclairer, l'étouffe.

La lecture de notre tableau nous donne 142 intertitres à ajouter aux titres des rubriques qui les encadrent, aux titres des projets répétés et séquences inscrits en vertical sur chaque page sans oublier les sous-titres que nous n'avons pas jugé utile de relever dans leur totalité, pour raison de clarté.

Mais aussi et surtout, nous remarquons que ces intitulés qui appartiennent pour beaucoup d'entre eux au métalangage didactique, doivent être pris avec précaution pour ne pas tomber dans des hiérarchisations incongrues :

Ainsi par exemple, choisir de placer *lire le paratexte* et ses questions, suivi de *lire les textes* et les questions appropriées avant l'intitulé «*lire et analyser*, nous semble inopportun, car on devrait plutôt les inclure en tant qu'intertitre du dernier qui les engloberait.

En effet, qu'est ce qu'on fait, sinon analyser les corpus désignés par les énoncés des questions pour pouvoir y répondre ?

Par contre, il nous semble important d'en présenter quelque uns pour nous rendre compte de leur imposante présence qui donne cet aspect éclaté au manuel de deuxième année.

Prenons pour vérifier ce qu'englobe l'intertitre «*Lire et analyser*, de la séquence 1 du projet 2, pages 43/46. Nous remarquons qu'il se décompose lui aussi en sous-divisions avec des sous-titres qui nous paraissent par ailleurs assez longs, mais aussi qui véhiculent un métalangage complexe tout en oubliant l'implication de l'apprenant amorcés dans *Je m'entraîne* et *j'écris comme* (cf. notre tableau n°2). Ils se présentent comme suit, à l'instar des titres de leçons :

-*le champ lexical pour décrire : mots courants et mots savants*

- *les annotations dans la description explicative*

-*décrire un processus pour expliquer son fonctionnement*

- la définition pour décrire*
- *La paraphrase pour expliquer.*

Au vu de ces éclatements, certes en rapport avec le projet en général, il est difficile de percevoir un fil conducteur rationnel pour l'apprenant de deuxième année. Introduire « nous » dans ces sous titres serait peut-être plus motivant et pragmatique pour l'apprenant car il l'implique et l'inclut dans l'ensemble des utilisateurs du français (« nous utilisons le champ lexical pour décrire »...)

Il en est de même pour « *lire et analyser* » de la séquence 1 du projet 3 (p. 85 à 87) où les sous-titres des activités proposées s'articulent comme suit :

Le type de phrase

Les moyens de la description dans un catalogue

L'argumentation dans la description : le schéma argumentatif

L'implication du lecteur client

L'adverbe pour renforcer la description,

Dès le premier regard, nous relevons une organisation irrationnelle : tout d'abord « le type de phrase (à mettre au pluriel) » doit forcément intervenir juste avant la sous rubrique « l'adverbe pour renforcer la description », pour regrouper les outils linguistiques au service de la description tout comme la place qui leur doit être réservée (les inclure après les trois premières).

Ainsi donc, pour nous résumer, on doit rentrer petit à petit dans l'écrit, des perceptions d'ensemble aux menus détails qui en composent l'architecture verbale et l'inverse.

De même, notons que « l'implication du lecteur client » doit être prise en charge avant « les moyens de la description dans un catalogue » car on cherche à savoir à qui ces documents sont destinés, leur présence verbalisée avant d'entrer dans les moyens utilisés pour argumenter (pour les convaincre...). Il convient donc de recadrer même la partie « les moyens de la description dans un catalogue » car elle doit être traitée après les deux premiers.

Pour ce qui est de la formulation « L'argumentation dans la description : le schéma argumentatif », nous sommes persuadés qu'il est plus adéquat de parler de la fonction de la description dans l'argumentation pour mettre en évidence les moyens utilisés comme les modalisateurs appréciatifs, les verbes de transfert, d'action qui lui donnent cette orientation argumentative. Ce qui justifie d'ailleurs, la prise en charge des deux moyens linguistiques sélectionnés dans cette séquence.

Mais la séquence la plus prolifique en sous parties titrées parfois minuscules est bien la troisième du projet 2 qui s'étale sur 16 pages (63 /78) et portant sur « la description dans la monographie » que nous retrouvons tout un dossier sur le livre en général, précédé d'un vrai sommaire, ce qui est très intéressant en soit avec des sous-titres en plus de ceux que nous avons portés dans notre tableau inventaire.

Pour plus de précision, nous avons comptabilisé 28 sous-titres de rubriques portant sur le livre. A signaler aussi que l'intitulé « critères d'évaluation » a disparu dans cette séquence (entorse bienheureuse, dirons-nous, pour ce qui nous nous concerne) sans qu'on comprenne pourquoi, tout comme, pour « texte », « document », « questions » qui n'ont pas une présence régulière comme titres englobant ou présentant le corpus d'étude.

Il est vrai qu'avec « Questions » nous retrouvons toujours trois intertitres habituels aux apprenants sans changement au cours du livre, les voici : - *compréhension - manipulation de la langue –écriture.*

Seulement, il faut encore souligner que la suppression parfois de l'intitulé générique qui les annonce (cf.S 1 et S2 dans P2) traduit une incohérence formelle et pédagogique car ils sont justement inscrits comme intertitres récurrents, tout comme le sont aussi, ceux des rubriques les englobant, inscrits en lettres capitales: ORAL, LECTURE, ÉCRITURE, EVALUATION-BILAN, LECTURE PLAISIR, FICHES-METHODE (67 occurrences en totalité)

Donc, le discours et le métalangage doivent être accessibles et peu encombrants pour ne pas oublier la focalisation sur l'apprenant et tout ce qui doit le motiver, pour qu'il entre de manière pragmatique et avec souplesse, dans cette quête d'appropriation de la langue française.

A ce sujet, c'est à bon escient que nous rejoignons aussi Xavier Roegiers qui en parle en ces termes :

Les titres des séquences d'apprentissage ne servent pas uniquement à structurer le contenu des séquences. Le simple fait de les mettre en évidence d'un point de vue de la mise en forme (...) contribue à leur donner une importance qu'il convient de prendre en compte : le titre de la séquence doit inciter l'élève à entrer avec enthousiasme dans l'apprentissage qui lui est proposé¹².

Bref, on pourrait multiplier les exemples pour confirmer que non seulement la notion de séquence n'a, à aucun moment été détaillée, explicitée, ou définie, mais de plus que des moyens censés être exploités pour justement la clarifier et lui donner son vrai rôle, sont mal gérés car n'oublions pas que la séquence est une série d'activités coordonnées dans le temps, de manière à bâtir avec d'autres séquences, l'ensemble du projet. Et donc, que sa formulation doit en être garante dans ce sens. Enfin, faut-il rappeler qu'il ne suffit pas de placer un titre au dessus d'activités qui tournent autour du même domaine pour parler de séquence, les transitions structurelles et progressives doivent aussi être suggérées, ou plutôt latentes.

Cette même notion étant constamment présente aussi dans les manuels de troisième et de quatrième année, il nous faut vérifier sa prise en compte dans ces documents.

2.3. La notion de séquence dans le manuel de 3AM

Dans ce livre, nous avons relevé 100 fréquences du mot « séquence » tout au long des projets, inscrites en position verticale, sur le bord de chaque page de gauche.

¹². X. Roegiers, op. Cit. P. 198

Nous nous attendions à trouver une définition ou sa présentation dès l'avant-propos et à plus forte raison, dans la partie où il est question de l'organisation du manuel, mais en vain:

Nous avons pris un soin particulier à structurer le manuel pour que tu t'y orientes facilement. p 3

Il en est de même pour la page intitulée, « *Pour t'orienter dans ton manuel* », où vérification faite, le vocable séquence existe bien, mais sans aucun indice particulier, comme nous pouvons le constater dans les énoncés où il apparaît (et qui ne sont pas des plus clairs eux-mêmes):

-Tu feras le point sur tes apprentissages en réalisant une production à la fin de la séquence.» ; « cette production sera préparée pendant la séquence par des activités que tu reconnaîtras grâce à l'expression, « je vais vers l'expression écrite ». p. 4

Il convient maintenant d'examiner un autre cas où le vocable séquence est invoqué mais à la place de texte. En effet, il nous suffit de lire les questions portant sur le texte en page 39, pour constater que le terme séquence a supplanté le mot texte ; ce qui ne simplifie pas les choses pour l'apprenant. Ce que nous relevons ci-après :

1.À quelle profondeur les personnages se retrouvent-ils dans cette séquence ? Qu'a ressenti le commandant au début de la séquence ? Que ressenti-il à la fin de la séquence? p. 39

Si la notion de « séquence » renvoie aux parties du texte, rien ne l'indique verbalement et ni d'aucune autre façon, puisque ces passages se suivent, sans qu'aucune inscription autre que le titre non répété de la page11, *Le mystère de l'Atlantide*.

De plus, *séquence* pourrait s'appliquer à un scénario de film, à la limite à partir d'une scène ou d'un tableau d'une pièce de théâtre, alors que dans notre cas, il s'agit d'un récit d'exploration scientifique fictive à la première personne.

Ouvrons une parenthèse, nous avons parcouru toutes les questions portant sur ce long texte, mais à aucun moment, aucune activité sur le paratexte dont on les a tant « nourris » dans le manuel de deuxième année, ne vient recadrer ces extraits dans leur rapport à l'auteur, au titre, aux sources.

Maintenant, dans le cas où « séquence » renvoie aux séquences du projet, c'est tout simplement inadéquat, car les questions de compréhension visent directement le contenu du texte et non la séquence qui l'inclut. Bref, l'emploi de séquence est non seulement galvaudé ici, mais de plus, porte à confusion.

Le même emploi se retrouve dans les autres énoncés et la notion de séquence circule de fait, comme si c'était un mot ordinaire, ce qui est loin d'être le cas (pages 55, 157...)

S'agissant de ce que recouvre chacune des neuf séquences, à raison de trois séquences par projet, comme nous le verrons dans les différentes analyses des rubriques et sous parties, elles se décomposent en plusieurs séries d'activités. Mais il nous faut signaler que toutes ces séquences donnent lieu à un foisonnement de parties et sous parties, au risque de se chevaucher, sinon de se situer en porte à faux, au niveau des choix des questions et des activités proposées.

Dans ce présent travail nous allons nous contenter de relever l'objet d'apprentissage (compétence) que chaque séquence prend en charge, pour en mesurer la teneur par rapport au projet qui l'inclut et sa formulation (cf. notre tableau n° 1, en page suivante).

Ce que nous mettrons en exergue dans nos différentes analyses ultérieures selon qu'elles relèvent de l'oral, de l'écrit (compréhension ou expression), ou de la morphosyntaxe tout comme nous le ferons pour le manuel de quatrième année, dont nous allons justement vérifier ce qu'il en est de la notion de séquence.

Reprenons les trois projets succinctement et les compétences par séquence:

A la lecture de ce récapitulatif, nous remarquons plusieurs points importants qui nous interpellent.

Précisons, la lecture du contenu de chaque séquence, nous permet de relever certains déphasages :

- la séquence1 concerne plutôt l'explication au service de l'information ou de la définition que « expliquer pour répondre à une question » notée dans le manuel ;

- la séquence 2 : quoique la description dans les deux premiers textes soit certes, connotée positivement, il n'en demeure pas moins que le reste des activités n'est pas du tout centré sur la subjectivité mais sur l'information, la documentation, et les définitions (cf. p.24-39).

Objet d'apprentissage ciblé par la séquence			
Projet	compétences par séquence	+	-
1. Pour la bibliothèque de l'école, élaborer une brochure expliquant le proverbe « Les voyages forment la jeunesse »	S.1. <i>Expliquer pour répondre à une question.</i>	+	
	S.2. <i>L'explication dans la description subjective.</i>	+	
	S. 3 <i>Expliquer pour rendre compte d'un comportement.</i>	+	
2. Pour la journée de l'étudiant, élaborer un recueil de textes donnant l'explication scientifique de phénomènes naturels et accompagner ces textes de légendes proposant une interprétation de ces mêmes phénomènes.	S.1. <i>L'explication dans la légende.</i>		-
	S.2. <i>L'explication dans le récit fantastique.</i>		-
	S.3 <i>L'explication dans le récit réaliste.</i>		
3. Rédiger un manuel technique expliquant le procédé de fabrication de différents produits afin de le présenter aux élèves d'autres classes.	S.1 <i>L'explication dans la description Objective.</i>	+	
	S.2 <i>Les représentations graphiques de l'information.</i>	+	
	S.3. <i>Le processus de Transformation.</i>	+	

Tableau n°1 : les objets d'apprentissage des neuf séquences du manuel de 3AM

Légende : nous avons utilisé les symboles mathématiques « + » pour les séquences qui cadrent avec le projet qui les inclut ; et «-» pour celles qui en sont éloignées.

On ne voit pas pourquoi ce choix, si on ne l'exploite pas vraiment, d'autant plus que le projet porte sur la connaissance, l'épanouissement personnel et les contacts avec d'autres

cultures et d'autres façons de vivre. Bref, ne parle-t-on pas aussi de « voyage initiatique » ? C'est du moins ce que suggère le titre du projet : *créer une brochure expliquant le proverbe : les voyages forment la jeunesse.*

2.4. La notion de séquence dans le manuel de 4AM

Dans cet ouvrage, l'occurrence du vocable séquence est un peu moins importante que pour la troisième année, même si nous comptabilisons 91 inscriptions effectives.

En fait, nous ne l'avons pas rencontrée dans des énoncés rédigés, ni même dans le petit glossaire, mais seulement au niveau du sommaire, de la page présentant les intitulés des projets et des séquences intégrées. Tout comme pour le manuel de troisième année, le terme est repris dans chaque page de gauche, toujours à la verticale, avec le numéro correspondant, sur le plan de la progression.

Pour en apprécier le contenu pédagogique ciblé pour chaque séquence, nous faisons un relevé dans le tableau n°2, voir page suivante :

Les projets sont certes très intéressants car motivants pour faire travailler l'apprenant dans le groupe classe puisqu'ils concourent à faire réaliser une action collective où chaque apprenant doit apporter sa pierre ce qui est évident dans les séquences du projet 3.

La description doit favoriser tout ce qui est positif dans l'objet décrit et occulter totalement ce qui peut porter préjudice à la visée pragmatique ciblée : montrer la beauté d'un pays pour attirer des touristes, pour attirer des consommateurs de voyages, pour les agences de voyages, les infrastructures recommandées, les lieux de résidence (hôtels, restaurants...)...

Les objets d'apprentissage des séquences du manuel de 4AM			
Projet	compétences ciblée par séquence	+	-
P1. <i>Réaliser des panneaux affiches pour informer et sensibiliser les élèves de l'établissement aux problèmes de la préservation de l'environnement.</i>	S.1 <i>Expliquer pour justifier un point de vue.</i>	+	
	S.2 <i>Expliquer pour faire prendre conscience.</i>	+	
	S.3 <i>Expliquer pour témoigner.</i>	+	
P2 . <i>Pour la bibliothèque de l'école, rédiger un recueil de textes (récits et textes argumentatifs) pour parler des droits et des devoirs de l'enfant.</i>	S.1 <i>Argumenter dans le récit de science fiction.</i>		-
	S.2 <i>Argumenter par le dialogue.</i>	+	
	S.3 <i>Argumenter dans la fable.</i>	+	
P3. <i>Créer une affiche et rédiger des reportages pour participer à un concours initié par l'UNESCO, et destiné aux collégiens, dont le thème est « faites découvrir votre pays ».</i>	S.1 <i>Décrire pour inciter à la consommation (la publicité).</i>		-
	S.2 <i>Décrire pour inciter à la découverte (le reportage).</i>	+	

Tableau n°2 : les objets d'apprentissage des huit (8) séquences du manuel de 4AM

Mais encore une fois, il faut que les séquences se focalisent vraiment sur les composantes à même de monter ce projet, ce qui n'est pas le cas des compétences visées par les séquences du projet2, du moins sur le plan de la formulation :

Viser l'argumentation dans la fable : on peut la viser dans les dialogues de la fable, dans le récit à la troisième personne et même dans la moralité de la fable, la fable étant comme tout texte narratif composée de plusieurs discours.

Or la séquence 2 est précisément réservée au dialogue. Ce qui nous semble réducteur ; de plus, compte tenu de la séquence1, qui elle aussi est centrée sur

l'argumentation dans le récit de science fiction, sachant que ce récit tout comme celui de la 3^{ème} séquence va comporter des parties récits, des parties dialogues, des parties descriptives car elle relève du narratif, que nous nous autorisons à considérer comme générique, ou du moins comme texte hétérogène, puisqu'il contient quasiment tous les types de discours.

Notons au passage que nous ne sommes pas favorable au récit de science-fiction pour inscrire des visées argumentatives, il faudrait plus axer sur des supports inscrits dans la réalité : les enfants abandonnés ; l'égalité entre les filles et les garçons ; la place des activités artistiques dans la vie, etc.

Ce qui nous amène à cette conclusion que la séquence 1 et la séquence 3 travaillent l'argumentation dans deux discours narratifs alors que la séquence 2 la prend en charge dans un discours sous-ensemble qui a toujours un avant et un après sous forme de récit (même dans les pièces de théâtre) : le dialogue. Ce que nous avons vérifié aussi dans les textes supports contenus dans cette séquence.

Il ressort que :

-le texte est annoncé par une phrase qui résume la situation de conflit entre le metteur en scène et les acteurs, puis suivent quatre interventions directes, dont deux sont du metteur en scène et les deux autres formulées par chacun des deux acteurs : en guise de dialogue, c'est une conversation où le nous et le vous sont de mise (le metteur en scène et les deux acteurs).

Il en est de même des autres textes. Pour terminer, on aurait pu substituer au très beau poème de Victor Hugo, dans la partie *Le club des poètes, Les pauvres Gens*, un des poèmes suivants qui seraient certainement plus motivants pour nos adolescents (en 4AM, leur âge peut aller de 14 à 18 ans) et qui s'inscrivent bien dans le discours argumentatif :

-*Tu seras un homme, si...* Texte d'Rudyard Kipling cité par André Maurois dans « *les silences du colonel Bramble* » Grasset ;

-*L'homme et la mer* de Charles Baudelaire

- *La ville au soleil* de Nikola Milicevic, « La poésie croate », Seghers

Pour revenir aux trois séquences du projet 1, le fait d'utiliser le verbe « expliquer », comme noyau avec la proposition infinitive comme complément circonstanciel de but, fait changer de compétence au discours.

Or, il s'agit d'argumenter en utilisant l'explication et le recours aux faits : l'explication tout comme la description ou l'illustration par des faits, des chiffres, sont des outils arguments d'autorité ou servent de « faire-valoir aux idées » pour reprendre Lionel Bellenger (1992) car elles imposent « le poids du concret, le témoignage, le vécu ». ¹³

Aussi, la formulation suivante que nous proposons, nous semble plus en accord avec les objectifs réels des trois séquences :

- « -justifier un point de vue en utilisant l'explication ;
- faire prendre conscience en utilisant l'explication ;
- témoigner en utilisant l'explication. »

Ce sont ces énoncés qui recadrent la fonction de l'explication comme instrument au service de l'argumentation.

En guise de synthèse, et en ce qui concerne le discours didactique censé être actualisé et concrétisé de par les contenus pédagogiques et les activités, il faut plus de précision pour ne pas tomber dans des gratuités ou des confusions, en intégrant des domaines éloignés de l'environnement immédiat du projet ciblé (science-fiction, récit fantastique...), au lieu de permettre à l'apprenant de concentrer ses efforts sur l'objet d'apprentissage précis visé, avec ses variantes, mais dans l'environnement réaliste et concret, le récit en lui-même ayant été longuement exploité en 1AM et 2AM.

Nous retenons que nous avons vérifié aussi dans cette étude certes succincte des séquences, ce qui en est du métalangage employé, que nous jugeons trop lourd pour de si jeunes apprenants.

¹³. L. Bellenger, *L'argumentation, principes et méthode*, Editions E S F, 1992, p.43

Bien entendu, nous sommes toujours persuadée, tout comme dans nos parties précédentes, qu'il est possible de rentrer par les projets communicatifs, de les assumer séquence par séquence pour mettre en œuvre les compétences ciblées, en travaillant par objectif, sans user de tout ce métalangage encombrant, et souvent mal aspecté (objectifs auxquels nous réservons aussi une étude particulière dans la partie 3 qui suit directement celle-ci).

3. Métalangage et discours didactique dans les énoncés des objectifs

Le terme métalinguistique et didactique *objectif* est présent comme sous-titre dans chaque projet sans le déterminant contracté « l' ». Ce nom nous interpelle pour plusieurs raisons à savoir un trop plein d'objectifs par séquence et leur ordonnancement qui reste aléatoire.

Ainsi, les objectifs du projet 1 se présentent classés comme suit :

- *repérer les normes de présentation utile à la communication écrite*
- *reconnaître la silhouette d'une lettre*
- *identifier les différents éléments constitutifs d'une lettre*
- *produire une lettre personnelle*

Notre première remarque portera sur le décalage entre ces objectifs :

En effet, nous passons de 3 objectifs portant sur l'identification d'une situation d'écriture, pour aboutir directement à la production personnelle. Aussi est-il légitime que nous nous interroguions sur les étapes manquantes. Autrement dit, les formules d'appel, la partie introduction d'une lettre, le corps de la lettre, la conclusion, la partie salutations...

-Le projet 2, quant à lui, présente un sous titre ou nom de la séquence. Celui-ci est inscrit en caractères gras sous la forme d'un énoncé à l'infinitif : « Commencer un récit » viennent après les 3 objectifs à faire atteindre à l'apprenant :

- *distinguer deux des composantes essentielles du récit :
la situation initiale et la situation finale*
- *identifier les éléments consistants de la situation initiale*
- *produire la situation initiale*

Ce métalangage procédural inscrit à l'infinitif, crée une dissonance entre les intitulés des séquences qui engagent totalement l'apprenant dans ce qu'il entreprend, de par l'emploi des énoncés à la première personne du singulier avec le pronom

personnel « je », sujet instance de discours face à un interlocuteur virtuel, devant une aussi virtuelle question par anticipation, une attitude réfléchie et responsable et ces objectifs qui « déplacent » le centre d'intérêt, de l'apprenant vers le l'objet à produire.

Certes, nous ne sommes pas sans savoir, que l'emploi de l'infinitif est omniprésent dans les panneaux routiers, les règlements intérieurs, les avis(...) pour s'adresser aux destinataires du message dans leur globalité, en tant que catégorie déterminée.

Mais il n'en demeure pas moins, que des énoncés écrits à la première personne du singulier, avec le segment introducteur, auraient certainement gardé plus constante, cette volonté de responsabiliser et d'impliquer l'apprenant, dans ce qu'il réalise lui-même.

Pourquoi pas, puisque nous l'utilisons souvent dans nos cours de didactique du FLE, lorsque nous abordons les différents objectifs d'apprentissage ou d'évaluation. Ainsi proposons-nous des énoncés qui nous semblent plus convaincants (ne serait-ce que pour respecter cette première personne qui circule de page en page) tels que par exemple:

- « -Je dois être capable de distinguer deux des composantes essentielles du récit ;
- Je dois être capable de distinguer la situation initiale et la situation finale
- Je dois être capable d'identifier les éléments consistants de la situation initiale
- Je dois être capable de produire la situation initiale... »

C'est encore la même architecture qui se représente à nous : d'abord la séquence, puis viennent ensuite les objectifs pris en charge par celle-ci :

« *Développer un récit par un élément modificateur* », discours dans lequel le terme *conte* disparaît au profit du métalangage propre à l'analyse des discours, utilisé par les spécialistes et dont on pourrait faire l'économie pour des étrangers, ayant besoin de la langue qui circule vraiment dans la société.

Ainsi comme nous allons le vérifier au cours des investigations, nous sommes dans un métalangage didactique digne des salles de conférences entre spécialistes du domaine

et non un usage de la langue de communication courante plus compréhensible par l'apprenant algérien.

Les objectifs quant à eux, nous les reportons tels qu'ils apparaissent dans le manuel :

- *découvrir la notion d'élément modificateur*
- *établir le rapport entre situation initiale et élément modificateur*
- *identifier le rôle de l'élément modificateur pour la suite de l'histoire*
- *produire l'élément modificateur d'un conte*

Le même constat est encore à faire, nous passons de trois objectifs de compréhension, qui sont en fait des objectifs de reconnaissance (sans aucun objectif d'analyse ou de production de parties intermédiaires), pour rentrer directement dans la production

Nous remarquons à ce niveau comme partout ailleurs dans ce manuel, l'importance donnée au métalangage procédural et narratologique, avec les termes relevant de l'analyse séquentielle des récits.

Tout ce bagage remplit l'espace livre comme s'il était destiné à des étudiants de licence de français et non à de jeunes apprenants qui sont là pour apprendre à parler et écrire en français, bref à communiquer tout simplement.

Le contenu du conte est relégué en arrière plan ; ce qui ne favorise ni la compréhension de l'histoire, ni l'enrichissement du vocabulaire qui servira à l'apprenant pour raconter à son tour en français et/ou écrire un conte en français

Les objectifs de la séquence 3, « *développer un récit par une suite d'actions* » sont énoncés selon cet ordre :

- *Découvrir la notion de transformation*
- *Distinguer les actions qui développent le récit*
- *identifier les marques de la successivité* temporelle*
- *produire une suite d'actions pour développer un récit*

Nous voyons bien que nous retrouvons toujours la présence d'une métalangue qui ne servira certainement pas en dehors de la classe à notre pauvre apprenant et avec de temps à autre comme dans ce cas une impropriété : on dit successibilité et non successivité*.

A ce sujet d'ailleurs, nous avons procédé à une vérification : le terme « successivité » n'existe pas mais c'est plutôt le substantif « successibilité qui est donné dans le Petit Larousse¹⁴ avec cette acception :

Ordre de succession, manière dont a lieu la succession.

Ces sortes d'erreurs ne devraient pas exister dans un travail de réflexion, de surcroît pédagogique.

Nous retrouvons le même procédé, on passe d'objectif d'identification à celui de la production. « *Terminer un récit* » ou séquence 3, vise 4 objectifs :

- *identifier le rôle de la situation finale dans un récit*
- *distinguer les caractéristiques de la situation finale*
- *établir la relation de la situation finale avec la situation initiale*
- *produire la situation finale d'un conte*

Deux verbes taxonomiques d'identification « identifier, distinguer, sont suivis d'un verbe visant la comparaison entre deux écrits (celui qui ouvre et celui qui clôture le récit), et sans phase intermédiaire, produire, qui vise la créativité.

N'y a-t-il pas des objectifs intermédiaires omis ? Car les objectifs visant l'analyse ou le décodage du discours visé dans les composantes qui le particularisent, sont tout de même les conditions sine qua non de la réussite du projet ! De même, pourquoi persister constamment à utiliser un métalangage propre aux spécialistes ? N'est-il pas plus simple de remplacer tout ce bagage didactique par :

« -la fin du conte, la fin de l'histoire, le début du conte, comparer
la fin au début... »

¹⁴.Le dictionnaire *Le Petit Larousse*, 1998, p. 972

N'est-il pas plus important d'apprendre à nos collégiens à parler comme le Français moyen ? et non comme les spécialistes de la narratologie ou les didacticiens du FLE? Pourquoi la paraphrase qui permettrait la compréhension et faciliterait l'accès à l'apprentissage est-elle évacuée dans les énoncés de ces manuels ?

Et pourtant, elle est si nécessaire, pour reprendre Henri Besse cité par les auteurs de Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, avec qui nous ne pouvons qu'être d'accord :

Le problème central de l'apprentissage d'une langue est d'apprendre à l'élève les diverses possibilités d'énoncés qu'offre une langue pour une référence donnée afin qu'il soit capable de choisir entre ces énoncés possibles celui ou ceux qui sont compatibles avec le contexte¹⁵.

On perd certainement de vue que ce sont des enfants encore et qu'il est plus utile, pour mettre du sens dans l'apprentissage, de leur offrir deux ou trois possibilités plus rentables, selon les situations de communication.

La séquence 5 correspond à l'activité d'écriture « enrichir un récit par une description d'un lieu » suivie cette fois -ci de 5 objectifs discours à l'infinitif :

- *différencier narration et description*
- *observer l'organisation de la description*
- *identifier les éléments de la caractérisation*
- *découvrir la fonction de la description dans un récit*
- *produire une description et l'insérer dans un conte*

Commencer par la comparaison est tout à fait maladroit : il serait plus pertinent à mon sens, de travailler le discours descriptif dans ce qui le caractérise, puis de le

¹⁵. Boyer (H) - Pendanx (M) - B-Rivera (M): *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1992. p. 106

situer par rapport aux autres discours, de voir sa fonction, et bien entendu d'en insérer soi-même dans un récit.

De même, le troisième objectif : « identifier les éléments de la caractérisation » est un sous objectif qui doit être intégré au second objectif : « observer l'organisation de la description »(qui n'en est pas un !)

Nous rencontrons les mêmes décalages dans « Enrichir un récit par un portrait» dans la séquence 6. Celle-ci est démultipliée aussi en 5 objectifs que les apprenants doivent être capables de réaliser à la fin de cette séquence :

- *distinguer le portrait physique et le portrait moral*
- *observer l'organisation du portrait physique*
- *identifier les éléments de la caractérisation*
- *découvrir la fonction du portrait dans un récit*
- *produire un portrait et l'insérer dans un conte*

Une première remarque est à faire en ce qui concerne l'organisation des deux premiers objectifs : nous pensons que l'énoncé *objectif distinguer le portrait physique du portrait moral*, devrait être placé après l'énoncé objectif, *observer l'organisation du portrait physique*.

Des objectifs intermédiaires sont sans aucun doute occultés : par exemple avant d'intégrer un portrait dans un récit, on doit être capable d'organiser les éléments du portrait...

Pour ce qui concerne la dernière séquence rédigée ainsi, *rendre un récit plus vivant en insérant un dialogue*, elle se réalise à travers les 5 objectifs successifs, qui correspondent aux étapes jugées nécessaires, pour installer cette compétence, ou du moins présentée comme telle, par les concepteurs de l'ouvrage :

- *repérer des paroles dans un récit*
- *identifier les locuteurs dans un dialogue*
- *distinguer temps du discours temps du récit*
- *découvrir la fonction du dialogue dans un récit*
- *produire un dialogue et l'insérer dans un conte*

Comme on peut l'observer, la même omission des étapes intermédiaires qui permettront de réaliser soi-même la compétence visée, se répète : il ne suffit pas de repérer, d'identifier ou de découvrir, pour construire soit même :

La partie analyse est indispensable pour comprendre les mécanismes qui régissent tel ou tel discours (analyser, mettre en lumière, faire ressortir...).

Passons maintenant au projet 3, qui correspond pour nous plutôt à une séquence 8, car elle est reliée au conte, et donc représente une activité de transformation et non pas une compétence à bâtir comme on construirait « *une maison* » avec toutes les étapes et les matériaux indispensables.

Cette fois, le procédé habituel éclate car le sous-titre est inexistant, l'apprenant est mis immédiatement face aux 5 objectifs du dit projet et que nous maintenons pour notre part, comme une ultime séquence (page 133):

- *découvrir l'univers de la bande dessinée*
- *repérer les éléments significatifs d'une vignette*
- *apprendre à lire une planche de bande dessinée*
- *réutiliser le vocabulaire d'analyse d'une bande dessinée*
- *transposer un récit en bande dessinée*

Dans l'organisation de ces objectifs nous retrouvons les mêmes verbes taxonomiques, découvrir, repérer qui réfèrent aussi à des activités d'identification.

Le troisième objectif par contre, qui vise certainement la lecture ou l'analyse de la bande dessinée n'a pas besoin du verbe apprendre comme semi auxiliaire, ou ce sont tous les autres verbes qui doivent le supporter, sachant que nous sommes dans des séquences d'apprentissage.

Mais à mon sens, l'objectif le plus mal géré est certainement, *réutiliser le vocabulaire d'analyse d'une bande dessinée*. A sa place, nous devrions opter plutôt

pour « réutiliser le vocabulaire propre à la bande dessinée » ou « fréquemment employé dans la bande dessinée ».

Quant au dernier objectif, avant de passer à des transpositions, de passer d'un discours à un autre, il faut que l'apprenant sache déjà produire une petite BD à partir :

« D'une bande dessinée à compléter : une suite de vignettes vides ;
Des bulles vides ; les parties « résumés », à construire... »

Le sous titre renvoyant à la compétence ciblée est la réécriture, porté à la forme infinitive, renvoie en réalité à un titre du projet qui devient : « réaliser un dossier documentaire » créant une cassure entre impliquer l'apprenant et lui donner de simples consignes à la manière des notices, des modes d'emploi.... La partie consacrée aux objectifs (mal hiérarchisés encore), comprend,

- *observer une page documentaire*
- *identifier le rôle des titres et du chapeau*
- *découvrir la fonction des illustrations, des légendes et des encadrés*
- *réaliser un dossier documentaire*
- *analyser un dossier documentaire ou comprendre ...*
- *détecter les principes directeurs du dossier documentaires*

Nous arrivons au projet 5 avec « je réalise un dépliant avec des consignes », là encore, nous entrons directement dans la partie composée des objectifs à faire atteindre aux apprenants : ceux visant le décodage de l'écrit et celui ciblant l'encodage par l'apprenant :

- *distinguer texte pour informer et texte pour agir*
- *observer la mise en page du texte prescriptif*
- *repérer l'ordre des prescriptions*
- *identifier le temps, le mode et la personne des verbes*
- *produire un document pour faire agir*

Nous devons faire le constat que le verbe « observer » devrait être placé avant et ne peut être considéré comme objectif, car avant toute action d'analyse d'un corpus, l'observation est incontournable,

Les 5 objectifs du projet 6 s'articulent selon cet ordre :

- *découvrir la notion d'argument et de thèse*
- *repérer les mots organisateurs d'un texte argumentatif*
- *distinguer arguments, illustration et explication*
- *apprendre à lire une image publicitaire*
- *produire une affiche pour convaincre*

En observant ces cinq objectifs que nous avons relevés dans leur ordre d'inscription dans le manuel, nous faisons le constat suivant :

- les objectifs portant sur la compréhension de l'écrit se mêlent dans le désordre à ceux relevant de la production écrite :

-l'emploi de *apprendre* devant le syntagme *à lire une image publicitaire*, dénote un manque de clarté dans la conception qu'on a de la notion d'objectif.

De même, la notion de thèse passe avant celle d'argument : on présente d'abord ce qu'on veut défendre ou rejeter, puis on donne les preuves pour étayer les arguments. Le dernier objectif reste vague, car l'affiche elle-même n'est pas caractérisée.

Enfin, ces objectifs nous semblent très discutables : nous ne voyons pas comment on peut passer, directement, d'objectifs d'identification aux objectifs exprimant la réalisation personnelle. Il y a forcément des objectifs occultés.

Observer, identifier et découvrir, ne donnent pas les clés discursives et linguistiques pour en produire soit même.

Pour notre part, nous pensons qu'il manque les objectifs visant le décodage (visant la compréhension d'un écrit particulier), très importants à ce stade, pour prétendre exiger après leur appropriation et leur « réexportation » en situation d'écrit « créatif » de surcroît !

Par ailleurs, il nous faut signaler que dans les trois autres manuels, les objectifs ne sont inscrits que dans les sommaires, et nous les avons déjà étudiés en leur qualité de métalangage récurrent et non explicité, pour les trois niveaux (Cf. notre chapitre II, partie 3).

Nous devons signaler aussi que nous le reverrons dans le chapitre réservé à la comparaison objets d'apprentissage contenus dans ces manuels scolaires ou à ce qui est initialement prévu dans les programmes du cycle moyen ou deuxième palier.

Pour le moment, nous continuons de porter notre attention sur les contenus des manuels en tant qu'objets d'apprentissage, rubrique par rubrique et niveau par niveau, pour une analyse plus méthodique et concrète qui est la seule, à même de nous permettre de vérifier avec précision, ce qu'il en est du métalangage et du discours didactique, dans ces contenus par lesquels et à travers lesquels, l'apprenant algérien s'approprie la langue française dans sa composante orale et écrite, grâce aux lectures, aux activités de compréhension, d'expression jusqu'aux productions personnelles ou projets qui couronnent chaque niveau.

Aussi allons-nous passer maintenant à l'analyse du métalangage et du discours didactique dans les questions inscrites dans les rubriques attribuées à l'oral dans les quatre manuels.

Chapitre V

**Le Métalangage et le
discours didactique des
questions de compréhension**

Chapitre V

Le Métalangage et le discours didactique des questions de compréhension

1. Le métalangage et le discours didactique dans des questions portant sur l'oral

Dans les quatre manuels relevant de ce qu'on nomme communément le livre de lecture, l'oral se trouve présent certes à moindre importance, mais occupe l'espace page en tant que rubrique à part bien visible.

C'est nouveau dans nos manuels scolaires. Il faut redonner sa part à la langue orale car la communication est d'abord orale avant d'être écrite. L'homme a parlé avant de fabriquer ses stylets ou ses plumes d'oie pour écrire.

Pendant longtemps on a privilégié la langue écrite et plus particulièrement, la langue littéraire a été considérée comme le modèle du bon français. Les textes d'auteurs ont été les meilleurs exemples à suivre, jusqu'au point de les exploiter même dans les exercices de grammaire (nous faisons référence à la méthode traditionnelle qui a sévi pendant longtemps).

Ce que remettra en question la méthodologie directe en détrônant cette sacralisation de la langue écrite, en donnant la priorité à la langue parlée, créant la rupture qui va donner lieu avec l'avènement de la linguistique et de la psycholinguistique aux méthodologies audio-orales et structurales globales audiovisuelles qui vont aussi favoriser l'oral.

Pour revenir à cette dépréciation de la langue parlée, comparée à l'écrit qui a toujours eu la primauté, aussi bien dans les contenus des manuels que le parlé en situation de classe, Jean Pierre Cuq (2003) nous précise bien la situation réelle de l'oral dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère :

La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangère, notamment du FLE (...) l'oral est référé à l'écrit. (...) dans les méthodes

directes puis audio- orales et audio- visuelles, que la place de l'oral a été réellement problématisé au point de passer parfois au premier plan¹.

Plus tard, les apports de la sociolinguistique, de la linguistique pragmatique ouvriront la voie à l'approche communicative interactive et ses compétences de communication orale et écrite vont inscrire le volet de l'oral comme objectif d'enseignement - apprentissage tout comme le volet de l'écrit. Elle va encore servir d'assise pour l'exploitation de la pédagogie du projet, en expérience effective chez nous depuis la réforme de l'enseignement de 2003.

1.1. L'inscription de l'oral dans le manuel de première année

Dans le manuel de première année, l'oral est inscrit dès la première page de chaque séquence des projets au-dessous des objectifs sous l'appellation *Expression orale*, placée juste avant la rubrique intitulée *Activités de lecture*.

D'ailleurs, nous devons nous rappeler que cette formulation nominale nous renvoie aux quatre zones d'apprentissage (quatre skills) qui fondent le circuit d'enseignement / apprentissage.

En effet, avant d'apprendre à s'exprimer, on apprend à écouter ; c'est-à-dire qu'on comprend d'abord et on parle après. Autrement dit, pour encoder dans une langue étrangère, on doit être au préalable, capable de décoder la langue orale. Il en est de même pour les compétences de l'écrit, pour être capable d'écrire, donc d'encoder, il faut savoir lire, c'est-à-dire, comprendre ce qu'on lit, décoder la langue écrite.

Tout comme pour le passage de l'oral à l'écrit : on parle d'abord avant d'écrire. En fait, que ce soit pour l'oral ou dans le domaine de l'écrit, nous ne devons jamais oublier que la compréhension est une étape inéluctable, car elle conditionne la deuxième phase qui est la production orale ou écrite.

Ce que synthétise le schéma habituel (tableau n° 1 ci-dessous), auquel nous

¹. J. P.Cuq. *Dictionnaire de français langue étrangère et seconde*, Clé international 2003, p.182.

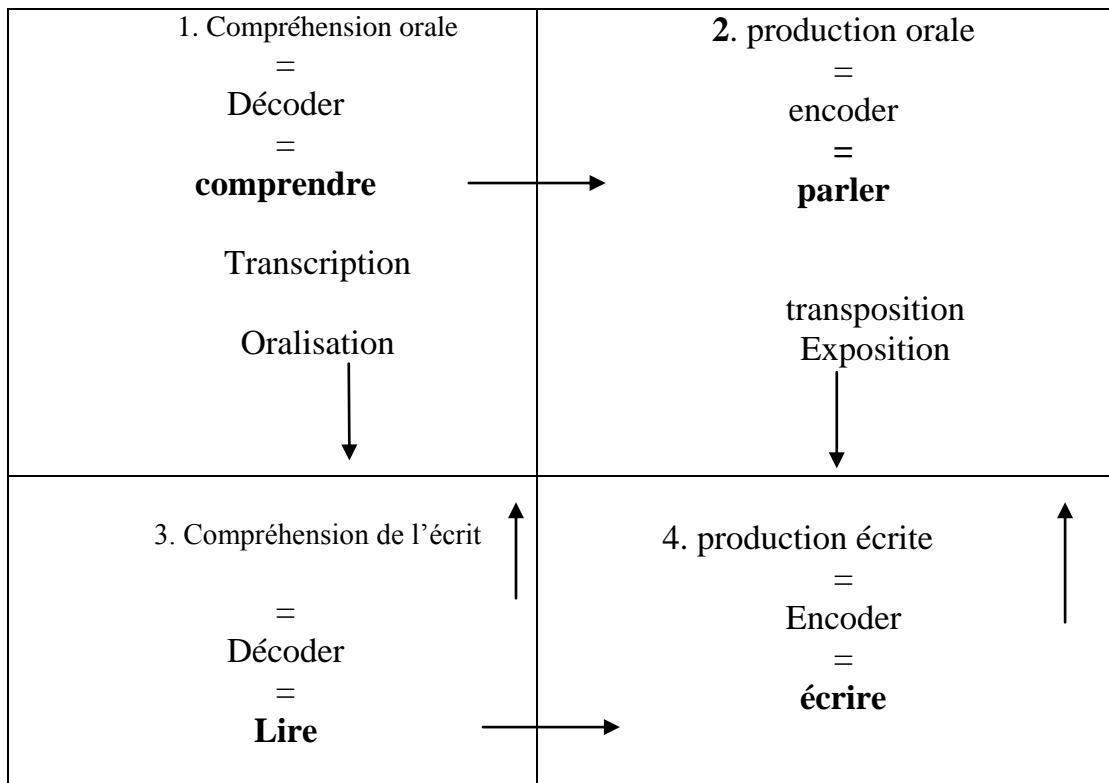


Tableau n°1 : Les quatre zones d'apprentissage du FLE en situation de classe

avons apporté quelques modifications, en ajoutant des précisions sur le passage d'une zone à une autre, actions très courantes en situation de classe de français. D'où l'intérêt porté de plus en plus, depuis l'avènement de l'approche communicative, aux supports et discours qui circulent dans la société et qu'on appelle en didactique des langues plus précisément, des textes authentiques. Authentiques ou vrais, par opposition aux supports artificiels, confectionnés pour les besoins de la classe, et ne prenant pas la langue telle qu'elle fonctionne réellement dans la société qui l'emploie, parce que, modelée par et dans de vraies situations de communication.

A ce sujet, nous sommes tout à fait d'accord avec Danielle Bailly (1978) qui écrit à propos du support authentique qu'elle le voit comme :

Un document brut de la culture cible, conçu dans son cadre d'appartenance par un autochtone pour s'adresser à un autre autochtone, chargé donc d'une finalité et d'une fonctionnalité

*pragmatiques directes*².

La compréhension orale est complètement occultée, alors qu'elle pourrait exister sous forme de proposition d'outils et moyens pédagogiques à utiliser pour fournir aux apprenants des situations de discours oraux en situation authentique³ à écouter et à travailler en classe de français pour peu qu'on détienne le matériel audio-oral ou encore mieux audio-visuel⁴. Mais comme c'est une étape indispensable pour acquérir l'expression orale, elle est d'office intégrée, même si elle n'est pas verbalement inscrite. Certes, il est difficile de proposer des séances de travaux portant sur la compétence de compréhension orale à travers laquelle, on aura à travailler l'écoute, l'organisation des discours, les éléments prosodiques qui rentrent en jeu selon les différentes et possibles situations de communications courantes.

On aura à ce moment là, à demander à faire écouter des dialogues, des conversations réelles, à lire aux élèves des prospectus des articles de presse, à raconter des contes à déclamer des poèmes (...) et à proposer des canevas d'activités susceptibles de les préparer, à avoir des outils d'analyse de l'oral dans sa dimension communicative et les composantes qui lui sont inhérentes.

Aussi sommes-nous en présence de supports iconographiques et/ou linguistiques, sans projection finale rigoureuse, pour cette partie qui demeure amputée pour nous. D'ailleurs, on pourrait et à juste titre, considérer cette rubrique comme de l'oral pédagogique, au service de l'écrit pour la simple raison, que nous ne savons pas si telle ou telle réponse convient selon les situations, ici face à ses camarades ;

². D. Bailly : *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais,.....*1998, p. 70.

³. Nous parlons de situation authentique lorsqu'il s'agit de récupérer des documents circulant réellement dans la société et de les exploiter (disons plutôt de les didactiser) pour les besoins de l'enseignement/apprentissage : ce sont des discours qui portent la langue et son organisation dans la vie quotidienne. C'est vrai qu'ils ne sont donc pas destinés en premier lieu pour être des objets d'étude. Mais on peut aussi créer de vraies situations authentiques, même en classe ; il suffit d'orienter les productions orales ou écrites de manières à ce qu'elles contribuent aux besoins langagiers et référentiels de la classe.

⁴ Les moyens audio visuels étant très présents dans l'environnement quotidien des apprenants et des enseignants, avec la diversité des chaînes en langue français, il est facile de faire des enregistrements pour les exploiter en classe, pour peu que l'établissement fournisse le matériel de diffusion pour le groupe classe ; Le problème en fait réside là surtout, en plus du surnombre d'élèves, toujours d'actualité.

ce qui pourrait l'être grâce aux indicateurs d'énonciation visant les pairs : comme ces quelques propositions :

- «- propose à tes camarades,
- justifie ton choix au groupe classe,
- présente-nous ce que tu peux faire si tu es cette situation (...) ».

Or il n'en est rien, et nous ne savons pas réellement ce qu'on vise :

Est-ce la fluidité verbale ? Est-ce être capable de parler en français ? Ou ce que nous attendons au vu des projets, l'objectif tel que nous le percevons « être capable de tenir tel ou tel discours en situation de communication authentique, d'apporter tels jeux de rôles et de participer aux « questions –réponses. » ?

Quel que soit l'objectif visé, il n'en demeure pas moins que la langue s'acquiert beaucoup par la manipulation suivie, que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, pour reprendre le vieil adage qui circule jusqu'à l'usure, mais néanmoins toujours d'actualité, signalé aussi par Freinet(1994) :

*C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en
Parlant qu'on apprend à parler, c'est en écrivant qu'on apprend
à écrire⁵.*

Avant de nous pencher sur le métalangage exploité et les discours véhiculés dans cette partie, nous avons choisi là aussi de commencer par répertorier la présence de cette partie (Notre étape inventaire sur la fréquence de cette partie consacrée à l'oral et des activités qui la composent nous donne le tableau °1, ci contre).

⁵ C. Freinet, *Œuvres pédagogiques* ; Paris, Seuil, 1994, p. 368.

Récapitulation des questions d'expression orale					
projet	séquence	support	questions	Activité d'expression	page
P 1	1 S	Dessin+dialogue	4	3	5
P 2	S1	2 vignettes	2	2	21
	S2	2 images	2	2	37
	S3	3 images	3	2	53
	S4	3 vignettes	3	2	69
	S5	1 photo	3	5	85
	S6	photo	2	5	101
	S7	2vignettes (BD)	2	1	117
P 3	1	image	3	3	133
P 4	S1	photo	2	4	147
	S 2	dessin	2	4	163
P 5	1S	dessin	3	3	179
P 6	1S	Image	3	3	195
Total		23	34	39	

Tableau n °1: Fréquences des questions de la partie orale dans le manuel de 1AM

1.2. L'inscription de l'oral dans le manuel de 2AM

Pour ce niveau, les concepteurs du manuel ont choisi un intitulé tout simple car générique, « L'oral » comme par opposition à l'écrit.

Notion vague, de plus, quand on sait que ce manuel foisonne de rubriques et de sous-titres mal à propos dans chaque page !

Nous aurions tant préféré trouver : prendre la parole ; parlons français ;

Pour plus de précision, nous avons aussi relevé et classé dans le tableau synthétique (notre tableau n° 2, ci-dessous), le nombre de questions posées et celui des activités centrées sur les supports prévus pour l'oral.

L'oral ⁶ dans le manuel de 2AM					
Projet	Séquence	support	questions	activités	pages
1	1	4 photos	4	10	8
	2	3 photos	4	4	18
	3	3 images	2	6	28
2	1	4 photos	3	11	39
	2	3 photos	5	8	53
	3	4 photos	5	12	64
3	1	5 photos	4	5	82
	2	4 photos	3	3	93
	3	5 photos	7	11	102
Total		35 supports	37	60	

Tableau n° 2 : Fréquence des questions de l'oral dans le manuel de 2AM

L'intégration de cette compétence est une bonne initiative, même si nous considérons de prime abord qu'elle est mal placée, car elle devrait intervenir avant les activités ciblées pour plus de cohérence et être précédée d'un énoncé explicitant son rôle et l'utilisation que l'apprenant pourrait en faire.

A ce titre, l'oral est lui-même partagé en trois parties, ayant chacune un titre : « Arrêt sur image », « On en parle », pour les deux parties réservées aux questions et activités proposées, puis enfin, « Banque de mots » pour ce qu'on pourrait appeler l'éventail de termes auxquels pourraient faire appel les apprenants pour leur productions orales.

⁶. Nous avons gardé tel quel l'intitulé porté en haut et en caractères gras dans cette rubrique, du manuel de 2AM.

Ce qui relève de cette partie avec ses occurrences. Les questions numérotées contiennent parfois deux à trois activités différentes, et de surcroît, qui ne sont pas forcément corrélatives. Comme on peut l'observer dans ces deux exemples :

-1. Question n°4 p.53 : *Ces trois images représentent l'eau et les êtres vivants. Quel usage de l'eau est fait ici ? Raconte ce qui se passerait, si un jour l'eau disparaissait ?*

-2. Question n°3 p. 64 : *Décris une bibliothèque, une librairie. Ecoute les descriptions données par les autres et relève les informations qui te manquent.*

A la lecture de chacun d'eux, nous repérons facilement deux activités différentes dans le 1 :

-une dans laquelle l'apprenant va présenter l'usage de l'eau en utilisant le mode indicatif ;

- une deuxième activité qui relève de l'imaginaire, car il va imaginer une situation qui n'existe pas et où le conditionnel est normalement le plus adapté (avec les concordances que l'on connaît).

La deuxième consigne (2.) contient elle aussi, plus d'une activité :

-Décrire un lieu ou règne le livre avec un choix, du moins tel que nous comprenons la consigne : l'apprenant aura à décrire une bibliothèque ou une librairie ; mais rien ne dit qu'il ne décrira pas l'une et l'autre !

- écouter ensuite les propositions des autres camarades ;

-relever (repérer) les informations qu'il n'a pas portées dans sa description.

Nous voyons bien que la question renvoie en réalité à trois activités différentes, dont le but n'est d'ailleurs pas indiqué. D'où nos questions : a-t-il présenté son travail ? Va-t-il le présenter ? Que fera-il de son travail ?

Il en est ainsi de la plupart des questions, qui lorsqu'elles ne sont pas ambiguës, peuvent être facilement démultipliées en deux ou trois questions différentes car visant deux ou trois objectifs différents et demandant des discours différents.

Les deux autres manuels ne sont pas en reste, pour ce qui est de la partie réservée à l'apprentissage du français oral.

D'ailleurs, nous constatons qu'ils sont, eux aussi, assez particuliers.

En effet, la spécificité des deux manuels de 3AM et de la 4AM réside dans le fait qu'ils sont les seuls à réserver deux pages à cette rubrique et portent pour les deux niveaux, le même titre que nous relevons tel qu'il est inscrit de manière récurrente, Oral en images/ en questions.

1.3. L'inscription de l'oral dans le manuel de 3AM

Cette partie est comme les autres annoncée dans la page de présentation (p.4), « pour t'orienter dans ton manuel », par cet énoncé que nous allons examiner, pour son important rôle quant aux informations données à l'apprenant :

Dans ces pages consacrées à l'oral, tu apprendras à écouter tes camarades, à éclairer tes idées avec eux, à t'exprimer sur divers sujets.

En effet à travers ces propos, nous comprenons qu'une place est réservée à la compréhension de l'oral, à l'importance de l'écoute attentive avec « tu apprendras à écouter tes camarades, mais aussi à l'expression orale par la présence du verbe pronominal « t'exprimer », et surtout à l'interaction entre apprenants, source d'épanouissement et d'enrichissement au contact des autres avec l'emploi du verbe « éclairer », en référence au dicton populaire et tant de fois repris aussi chez nous, « de la discussion jaillit la lumière ! »

Nous comprenons donc, que les supports proposés à cet effet seront exclusivement exploités en séance d'oral. Cette partie éclairage en tant que facilitateur pour les élèves algériens, nous paraît accessible par la simplicité de la langue et la clarté de la formulation. Mais, ce n'est qu'un « leurre » !

En fait, nous sommes déjà dans un langage de spécialiste même si les termes peuvent être connus de nos apprenants.

En effet, nous sommes hors de la langue de communication. Les natifs moyens ne parlent pas comme cela : A choisir, personnellement j'aurai opté pour cet énoncé par exemple :

« Avec ces pages tu apprendras aussi à parler en français, à écouter tes camarades pour t'enrichir, en discutant ensemble et avec votre Enseignant(e) des sujets et des choses qui vous intéressent tous. »

Revenons maintenant à cette partie qui doit donc favoriser la compréhension, de ce qui se dira et l'interaction par le débat, pour installer la compétence de l'oral chez nos apprenants qui leur permettra de parler, de communiquer en français en situation authentique.

Qu'en est-il réellement dans ces pages, du métalangage utilisé, du discours véhiculé, des activités proposées ? Bref, y a-t-il congruence entre ce qui est annoncé par les périphrases de la page 4 et ce qui est vraiment ciblé dans cette rubrique ?

C'est ce que nous tâcherons de vérifier au cours de la partie qui suit. Un aperçu d'ensemble s'impose pour plus de clarté. D'où le présent récapitulatif dans un tableau synthétique, pour chaque séquence et pour la 3AM, puisque nous avons choisi de commencer par ce niveau, puis de passer ensuite au manuel de 4AM pour respecter la progression de notre analyse.

Nous devons rappeler aussi, que cette partie est dans les deux ouvrages, placée juste avant celle attribuée à « grammaire pour lire et écrire », après la partie intitulée « questionner le texte ». N'aurait-il pas fallu, pour plus de cohérence pédagogique, la classer avant l'écrit, la parole ayant précédé l'écriture ? (...).

Par là même, la parole libérant les apprenants, cela permettra déjà de voir ce qui est à creuser avec eux (sachant que souvent, ils écrivent comme ils parlent !)

Revenons maintenant à ce titre en tant qu'énoncé nominal tronqué :

Le titre *Oral en images / en questions* est inscrit dix fois (10) en tant que tel, (neuf fois en début de partie et une fois dans la partie présentation) et le lexème «oral » tout seul présente quatre occurrences dans le sommaire. Tronqué, car on doit écrire « L'oral en images », le déterminant est de rigueur, d'autant plus que personne n'utilise le terme oral substantif sans article défini généralisant excepté lorsqu'il est précédé d'une préposition (« en oral » à la place de « à l'oral » dans une question par exemple, combien tu as eu en oral ?

De même la barre oblique, qui associe le groupe nominal « en images » à « en questions », dans « en questions/ en images », n'est pas à sa place car on ne met pas sur le même plan un support matériel (visuel) et un instrument pédagogique ; ou alors, à partir des images.

En fait, dans ce cas plus précisément, tout semble indiquer que l'image est un « objet référent » permettant de déclencher des questions et/ou des lectures, des commentaires, autrement dit, des activités d'apprentissage et d'évaluation.

De surcroît s'il y avait la présence du verbe « faire » avant l'oral, cela donnerait « faire de l'oral en question », grâce aux questions, à partir des questions, avec des questions (complément circonstanciel de manière) et faire de l'oral en utilisant des images, par le biais des images, avec des images (complément circonstanciel de moyen).

Cette partie se compose aussi de 54 textes supports, objets de questions et d'activités et comme toutes les autres, comporte des sous parties précédées de sous-titres. Effectivement, nous constatons la présence de quatre activités bien distinctes, dont la première est une condition *sine qua non* des trois autres, d'autant plus que nous avons deux verbes de perception visuelle (observer, regarder), et un verbe à la fois d'action et de perception visuelle, « lire »!

Ce premier déphasage, est moins important que l'écrit qui envahit l'oral de par la présence de la production écrite, en dernier, comme si le code oral devait passer

directement au code écrit (ce que font hélas nos apprenants qui écrivent comme ils parlent et que ce manuel semble répercuter).

Aussi, nous-nous demandons pourquoi ne pas avoir alors opté pour un titre de rubrique, tel que par exemple, « De l'oral à l'écrit » ! Ou mieux encore, pour ne pas user de la langue usuelle et réconfortante pour l'apprenant : « Je parle français » ; « pour parler et écrire en français ».

Cela aurait été plus judicieux d'ailleurs, pour ne pas reprendre les mêmes titres et intertitres dans le manuel de 4AM et éviter ainsi, non seulement « le déjà vu aux apprenants, mais de plus pouvoir leur donner d'autres possibilités de détermination, avec une explication au préalable de la part de l'enseignant, qui fera un rapprochement entre les parties du manuel précédent et celles du nouveau manuel.

Oui nous sommes toujours étonnée de ne pas voir de temps à autre le vocable « français » en tant que nom ou en qualité de qualifiant ou même l'expression composée, « langue française » dans des intitulés ou des consignes.

Cela recadrera certainement les situations et les spécificités du français pour l'apprenant algérien qui reçoit cette langue après deux ou trois autres car trois situations différentes existent en Algérie (surtout pour les berbérophones avec l'amazigh et ses variantes régionales : chaoui, chenoui, tamzabit, targui, chleuh et kabyle). Pour plus de clarté, précisons les cas qui se rencontrent dans nos classes, pour nous limiter à la région de Kabylie, sont les suivants:

- l'apprenant 1 : Arabe dialectal+ arabe classique+ français ;
- l'apprenant 2 : Kabyle +arabe classique +français ;
- l'apprenant 3 Kabyle+ arabe dialectal+ arabe classique +français.

Pour revenir à cette rubriques *Oral en images/ en questions*, voici les différentes sous-divisions qui la composent : « *Observe* », « *J'échange avec mes camarades* », « *Je pose une question*, et « *Je vais vers l'expression écrite* » (que nous

Notre répartition des questions de la rubrique Oral en images/ en questions ⁷					
Projet	séquence	support	questions	Activités	pages
projet1	Séquence1	2	0	7	10 -11
	Séquence 2	4	5	4	26 - 27
	Séquence 3	3	5	5	42 - 43
Projet 2	Séquence 1	16	6	3	62 - 63
	Séquence 2	2	0	4	78- 79
	Séquence 3	12	4	4	94 - 95
projet3	Séquence 1	4	3	2	112 - 113
	Séquence 2	2	7	5	128 - 129
	Séquence 3	9	1	2	144 - 145
Total		54	31	36	

T ableau n°3 : Inventaire des activités composant le volet oral du manuel de 3AM

ne prendrons pas en charge dans cette partie, car elle est en déphasage avec la rubrique et vise l'écrit).

Cela dit, s'il était question d'une préparation orientée vers une présentation au groupe classe, à débattre, ou tout simplement pour s'écouter les uns les autres, faire des propositions sans aucune évaluation ou correction, ce qui serait sans nul doute très bénéfique, ne serait-ce que pour débloquer les plus fragiles (timides). Mais il n'en n'est rien.

Notre décompte et lecture des travaux proposés dans cette partie, font ressortir pour les 54 supports (images et textes), 31 questions et 36 activités. Ce que nous reprenons dans un tableau inventaire, en page suivante (n° 3).

⁷.Nous gardons tel quel l'intitulé donné dans le manuel de 3AM à cette rubrique.

A la lecture de ce bilan, notre remarque est que le nombre de consignes, est au deçà de ce que nous espérions trouver, car 67 travaux, pour 54 supports, nous donne en moyenne 12,40 %. Nous pouvons conclure que ces supports sont sous-exploités (certains ne l'étant pas du tout !) dans une situation d'enseignement du FLE, où le décodage, la manipulation du français doit primer pour se l'approprier.

En ce qui concerne les intertitres des parties sur lesquelles se répartissent ces exercices, ils se répètent à l'intérieur de chaque rubrique de *Oral en images/ en questions*, composant ainsi des « îlots » bien visibles dans l'espace page, à l'exception de cet intitulé « *Je pose une question* », qui n'est inscrit qu'une fois.

Nous les relevons aussi dans notre tableau n°4 pour marquer leurs fréquences.

Fréquence des intertitres de la rubrique <i>Oral</i>										
énoncés	projet									total
	P 1			P 2			P 3			
	séquences									
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
J'observe	1	2	2	1	1	2	2	2	1	14
échange avec mes camarades	1	2	2	1	1	2	2	2	1	14
Je pose une question	1	0	0	0	0	0	0	0	0	01
Je vais vers l'expression écrite	1	1	1	1	1	1	1	1	1	09
total	4	5	5	3	3	5	5	5	3	38

Tableau n°4: fréquence des énoncés titres des sous divisions orales du manuel de 3AM

Si nous devons évaluer ces sous titres de sous parties, et sans rentrer dans une analyse pointue, nous pouvons remarquer sans difficulté aucune, qu'un mélange inattendu ne peut nous échapper, en l'occurrence, la partie « je vais vers l'expression écrite », que rien ne justifie dans cette rubrique ciblant comme son titre l'indique l'oral.

De plus, *Je pose une question*, qui peut être un titre faisant référence à la participation de l'apprenant qui est sollicité pour poser des questions aux camarades, et l'emploi du singulier « une question » avec le déterminant indéfini « une » est de ce fait généralisant et même désencrage.

Pourquoi ne pas écrire plutôt : « je pose des questions à mes camarades » ; je pose des questions pour ouvrir le débat » ; posons des questions pour lancer la discussion entre nous. »

Mais à regarder de près, nous nous rendons vite compte que cette partie disparaît de la nomenclature dès la deuxième séquence.

Pour ce qui est de la première partie *J'observe*, avec une fréquence de 14 fois, j'estime qu'elle n'a pas lieu d'être, d'autant plus, comme je l'ai déjà signalé pour les autres rubriques où elle figure aussi, certainement à la place de « lis » c'est l'activité incontournable pour tout travail sur un support, à plus forte raison quand il s'agit de message iconographique (ici photos, dessins ; Panneaux..).

C'est d'autant plus étonnant, que « j'observe » n'est pas très usité à l'oral, les gens lui préfèrent « je vois », « je regarde » et c'est plutôt le substantif « observation » signifiant l'action d'observer qui est très récurrent dans les titres des séquences (sciences de la nature et de la vie recherche, évaluation ...).

Tout ceci indique que la langue de communication est supplantée par le langage de spécialiste, ce que nous considérons comme non rentable, pour parler et écrire en français de tous les jours.

Il y a lieu de signaler aussi, qu'on le rencontre souvent à la deuxième personne de l'impératif dans les ouvrages spécialisés. On inscrit encore et toujours plus de notions qui ne sortent pas du seuil de l'école ou du monde de la recherche, à la place du français « quotidien », que l'on risque de rencontrer plus souvent chez le français moyen.

Quant à l'énoncé « *j'échange avec mes camarades* », il reste pour nous édifiant, car il est tout simplement agrammatical. Le verbe « échanger » étant transitif, je ne comprends pas comment on l'ampute de son C.O.D. (on échange des idées, des objets, de l'argent...).

Pourquoi ne pas employer alors le verbe discuter, plus usuel, car même si nous assistons actuellement à l'emploi fréquent du substantif « échange », le verbe transitif échanger reste malgré tout réservé au domaine de l'argent, du relationnel (...)

Par ailleurs, les questions à la base des énoncés communicatifs dans ces manuels, doivent permettre à l'apprenant de savoir sans équivoque ce qu'on attend de lui, en lui donnant les moyens adéquats à la situation de communication authentique qu'il pourrait ré-exploiter à son tour. Or, que constatons-nous ? Qu'ils font ressortir qu'on apprend en fait, aux élèves, à mal parler en français.

La solution serait par exemple, telle que nous la voyons, de choisir une autre copule, plus pertinente et plus accessible aux destinataires, mais surtout plus plausible sur le plan de la communication authentique, comme par exemple, « Je discute avec mes camarades, » ou encore ce qui nous semble plus efficace à ce stade d'apprentissage, car leur permettant de tenir à l'occasion car la situation s'y prête, un discours métacognitif, que nous jugeons plus cohérent : « -Je parle en français avec mes camarades. »

Mais ne nous détrompons pas, cette interaction en situation d'oral risque d'être compromise ou de ne pas avoir véritablement lieu, car comme nous n'arrêtons pas de le répéter, ce n'est pas avec des classes surchargées comme elles le sont maintenant, auxquelles s'ajoute un manque flagrant de moyens pédagogiques nécessaires, sinon indispensables, pour assumer ce volet qu'on peut donner la chance aux apprenants de s'exprimer en français à plusieurs reprises, d'entretenir un échange fluide sur un mode conversationnel avec leurs pairs.

L'article du *Quotidien d'Oran* entre autres est là pour confirmer la situation réelle de nos classes, depuis le changement apporté à l'emploi du temps hebdomadaire

avec le nouveau week-end étalé sur le vendredi et le samedi et surtout en ce qui concerne le deuxième palier, dans nos Wilayas respectives⁸, qui se retrouvent avec des journées très lourdes.

Mis à part ces maladroites qui ne passent pas inaperçues surtout pour un ouvrage officiel, destiné à former des apprenants dans la dite langue, le langage communicatif est plus important que le métalangage soutenu, réservé à l'écrit et/ou aux spécialistes.

La quatrième et dernière activité qui couronne l'Oral *en images/en questions*, en l'occurrence, *Je vais vers l'expression écrite*, n'est, elle aussi (comme pour ne pas déroger à cette profusion d'erreurs d'appréciation des consignes quant à leur cible réelle), pas à sa place, comme dans les autres rubriques des deux manuels, où elle figure encore comme une constante.

Ce que nous venons de souligner, juste en analysant les sous titres, est encore plus vérifiable au niveau des activités que les concepteurs de manuels sont censés proposer aux apprenants et ce, sur le plan de l'organisation des activités comme sur celle des énoncés des consignes.

A la lecture des activités ciblées, un autre constat nous interpelle parce qu'il est source de déphasage : C'est encore le passage immédiat de la première personne à la deuxième personne du singulier, comme dans les autres rubriques du manuel, dès qu'on rentre dans les consignes et les questions.

Ainsi, le pronom personnel « je » protagoniste et instance de discours impliquant l'apprenant et introduit par les concepteurs à cet effet, se retrouve vite supplanté par le pronom personnel de la deuxième personne du singulier « tu » directif et « applicationniste »⁹ dans les consignes.

⁸. *Le Quotidien d'Oran* du 27 septembre 2009, page 04, intitulé : « Des parents d'élèves inquiets, trop lourds les nouveaux emplois du temps » de M. Kadiri : pour notre cas, régler le problème de la concentration des élèves dans les classes (42 et plus par classe) serait déjà une priorité avant d'opter pour tel ou tel programme scolaire. On se demande, nous parents d'élèves, quelle serait la méthode envisagée par les enseignants pour transmettre le savoir à une classe surchargée (...) avec un volume horaire condensé comme c'est le cas dans notre CEM.

⁹. Nous avons retenu ce terme pour mieux montrer le caractère injonctif et contraignant des consignes auquel est soumis l'apprenant : il devient un simple exécutant.

A noter pour confirmation, que sur 95 consignes pour cette partie et dans tout le manuel, 85 sont formulées à la deuxième personne du singulier et seulement 10 sont rédigées conformément aux titres qui les englobent.

De plus, ce que nous déplorons aussi face à cette prolifération malvenue d'entorses dans ces consignes, c'est que l'apprenant est simplement invité à répondre aux questions et non à susciter l'échange avec ses camarades. A titre d'exemple, nous avons préféré relever un échantillon :

- *Classe par ordre alphabétique les villes* p.36 ;
- *Qui sont les deux personnages en présence ?* p. 42 ;
- *Comment appelle-t'on les mots qui se prononcent de la même façon?* p. 63
- *Fais la liste ces éléments qui composent ce portrait et utilise les indicateurs de lieu.* P. 79

Nous arrêtons de relever des exemples, sont nombreux ceux où, à aucun moment, ni les autres camarades, ni le but de l'activité ne sont mentionnés, Pourtant nos quatre exemples entre autres, s'inscrivent dans « J'échange avec mes camarades ». Ainsi, la clarté dans les consignes des activités ne doit pas faire défaut, car l'apprenant doit prendre en compte l'allocutaire auquel il va présenter son travail (camarade ? groupe classe ? enseignant ?) et il doit le verbaliser dans l'énoncé de la consigne, ce qui n'est pas le cas de la plupart des consignes.

A titre d'exemples nous pensons à : « qui peut répondre à ma question : qui sont les deux personnages en présence ? » ou « Cherchons qui sont les deux personnages en présence ? » ...

1.4. L'inscription de l'oral dans le manuel de 4AM

Ce document comme pour toutes les autres rubriques, est construit sur le même modèle que l'ouvrage de la 3AM pour ce qui est de « L'oral en images/ en questions » qui se trouve être placé encore entre la partie « questionner le texte » et celle portant « Grammaire pour lire et écrire. »

La régulière récurrence de cette partie nous a permis d'établir le tableau synthétique n° 5 des différents supports exploités pour l'oral et les questions et activités proposées dont nous prendrons certainement des échantillons corpus au cours de notre analyse.

Oral en images/ en questions					
Projet	séquence	Support	question	activité	pages
P1	Séquence 1	17 vignettes (B D)	4	11	10 -11
	Séquence 2	8 vignettes (B D)	11	11*	28 - 29
	Séquence 3	1 image	10	13	44- 45
P2	Séquence 1	7 vignettes	10	10	66 - 67
	Séquence 2	1 image	11	12	84 -85
	Séquence 3	11 vignettes	7	9	102-103
P3	Séquence 1	3 photos	10	10	124 -125
	Séquence 2	4 photos	9	10	142 -143
total		52	72	86	

Tableau n° 5 : Inventaire des consignes et activités de l'oral dans le manuel de 4 AM

Première remarque, tous les supports des activités de l'oral reposent sur l'iconographie, telles que les images, les photos, les vignettes, elles-mêmes associées aux messages linguistiques (textes).

Nous reviendrons avec des exemples de questions à reconsidérer. Mais avant de rentrer dans ce travail, nous signalons encore la présence des mêmes intertitres pour

des activités jugées différentes, tout comme pour le manuel de 3 AM, toujours sous la forme d'énoncés à la première personne, qui les situent dans le métadiscours :

« J'observe » ; « J'échange avec mes camarades » ; « Je vais vers l'expression ».

Occurrences dont nous pensons utile de faire un tableau inventaire, pour confirmer nos propos, avant de nous consacrer aux consignes elles-mêmes, en tant que métalangage, structure et discours.

A noter que la rubrique *Je pose une question*, déjà négligée dans le manuel de 3AM où elle a été représentée une fois, a complètement disparu dans celui-ci. Notre tableau n° 6 indique que chaque sous-division revient huit fois, tout comme les séquences.

Fréquence des intertitres de la rubrique Oral									Total
Enoncés intitulés	Projets								
	P 1			P 2			P 3		
	séquences			séquences			séquences		
	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	
J' observe	1	1	1	1	1	1	1	1	8
J'échange avec mes camarades	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Je vais vers l'expression écrite	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Total	3	3	3	3	3	3	3	3	24

Tableau n° 6 : Occurrences des énoncés titres de sous-parties orales du manuel de 4AM

Autre remarque, nous relevons aussi que 86 activités composent 72 consignes, ce qui revient à dire que, certaines questions sont en fait composées de deux ou même trois actions différentes, qui demandent un investissement différent.

De plus, comme pour le manuel de 3AM, sur les 86 activités inscrites, 8 consignes intitulées « je vais vers l'expression écrite » s'inscrivent de facto dans l'écrit et non dans l'oral.

Prenons par exemple, la consigne 9 dans « J'échange avec mes camarades, page 125 :

En t'inspirant des moyens utilisés dans les phrases de la question 8, rédige des slogans pour vanter les qualités d'un produit appartenant aux domaines suivants : Alimentation, habillement, voiture, parfum.

La cible que vous visez (les personnes que vous voulez toucher) : les mères de famille.

Oui, c'est indéniable, nous sommes bien dans l'écrit, et ce, pour plusieurs raisons, à commencer par l'emploi du verbe impératif *rédige*. De même, lui demander de se reporter aux phrases de l'exercice 8, relève de l'écrit, car les phrases sont transcrites à l'écrit et les éléments prosodiques sont devenus ponctuation et signes typographiques, tout comme les énoncés composant les unités de la chaîne parlée deviennent des graphèmes sur la ligne.

Et quand intervient le groupe classe dans cette consigne, ce n'est pas pour écrire par exemple, « présente le à tes camarades », qui introduira l'interaction en les invitant à en faire autant; mais c'est le « tu » de la deuxième personne du singulier qui devient « vous ». On peut se demander, à juste titre, à qui renvoie le « vous » : à « tu » ? Au groupe classe ? Aux camarades ? Pourquoi ce déplacement mal à propos dans une argumentation attendue de l'apprenant et interpellé en tant que locuteur singulier ?

N'oublions pas non plus de signaler les maladresses concernant le choix du produit qui n'est pas lisiblement inscrit dans la consigne, sans oublier la dernière phrase, très mal rédigée, car incorrecte sur le plan de la structure : il n'y a pas de cohésion entre elle et la précédente (ni de cohérence, alors même que nous sommes en plein dans l'écrit.

Aussi devrait-on la corriger et la faire basculer vers la partie « *Je passe à l'expression écrite* » car elle ne prend pas l'aspect interactif du groupe mais plutôt un travail individualisé. Même si les apprenants devaient lire leurs écrits ensuite, ce qui n'est d'ailleurs à aucun moment, précisé dans la consigne.

Ce serait toujours de l'écrit oralisé quel que soit son niveau de réussite.

Étudions maintenant les consignes qui composent les parties de « J'échange avec mes camarades ». Nous constatons que le nombre de questions visant un travail individuel ne prend pas en charge l'aspect interactif de la rubrique. En effet, les questions sont directes, construites à la deuxième personne du singulier : elles restent tournées vers l'apprenant qui doit répondre en utilisant le pronom de désinence et instance de discours « je » qui l'implique certes, marque la présence de l'allocutaire certes, mais ne garantit en aucun cas, l'interaction et la prise en compte des camarades auxquels il devra s'adresser, dans son allocution.

Pour ce faire, cette partie doit les impliquer par des questions pour relancer le débat, leur demander d'en faire autant, de prendre le relais... Les apprenants doivent être incessamment invités à s'adresser au groupe ou à un de leurs camarades, à leur enseignant. N'est-ce pas leur donner déjà les règles socioculturelles qui régissent le débat, qui apprennent à donner la parole, à rendre la parole. De surcroît, en l'appliquant en situation réellement authentique.

Dès la page 11, dans les 3 questions qui représentent en réalité 10 activités différentes, nous signalons qu'à aucun moment l'échange entre les pairs n'est mis en évidence. Certes, nous n'oublions pas que l'allocutaire virtuel est présent dans la mesure où il est garanti par la présence de « tu », donc du « je » qui questionne, de l'interrogation directe, des temps du discours. Mais il n'en demeure pas moins que la situation de communication est artificielle pour les auditeurs du groupe classe

En fait, les questions ressemblent à celles que l'on a l'habitude de poser en classe lors d'une lecture, d'une écoute.

Il en serait autrement si on visait directement l'allocutaire auquel l'apprenant est censé s'adresser en optant pour la formulation suivante plus impliquante et plus responsabilisante : voici quelques possibilités :

« Brosse son portrait moral à ton enseignant »,

« Brosse-le maintenant à tes camarades »,

« Demande à un de tes camarades d'en faire autant pour... »

La situation de communication va rentrer certainement en jeu, même avec des lacunes. Qu'à cela ne tienne, ce sera aussi un moyen de diagnostiquer ce qui n'est pas acquis, ou perçu encore et qu'il faudrait encourager à travailler. Mais surtout, cela leur permettra à coup sûr, d'acquérir cette fluidité verbale qui manque tant à nos élèves et même à nos étudiants, on ne le dira jamais assez, parce que n'ayant pas eu au cours de leurs scolarité, l'opportunité de parler en classe de français, sans se faire rabrouer à la moindre faute, au risque de se voir bloquer pour tout le cursus.

A regarder maintenant de près la page 29 et plus particulièrement, l'activité C qui représente pour nous en réalité la huitième question (8),

Explique les réactions des différents personnages,

nous constatons qu'elle inclut certes l'allocutaire, par la présence de l'impératif à la deuxième personne du singulier, d'une part. D'autre part, on explique toujours à quelqu'un, et dans ce cas, le destinataire reste virtuel car la présence du segment à *tes camarades* est indispensable (en tant que complément d'objet indirect) dans une consigne visant l'oral et à plus forte raison lorsqu'elle compose la rubrique, *J'échange avec mes camarades*.

A ce sujet, nous remarquons que ce sont souvent les concepteurs du manuel qui sont syntaxiquement inscrits dans certaines consignes par la présence de ce nous, qui nous renvoie au même nous de l'avant-propos page 3.

La même carence mine aussi la page 45, car sur les douze questions proposées ? aucune ne mentionne que l'apprenant doit s'adresser à ses camarades et/ou à son enseignant.

En fait elles restent assez classiques : nous nous attendions à juste titre, à trouver dans cette rubrique, parce que particulièrement, elle cible l'oral, des syntagmes

traduisant pour l'apprenant algérien, cette situation d'échange et de prise de parole en français; à titre d'exemples possibles :

- présente à tes camarades- donne à tes camarades- explique à tes camarades-
- demande à tes camarades- justifie ce que tu as choisi à tes camarades...

Or que constatons-nous ? Que c'est dans le sujet donné dans la dernière activité *je vais vers l'expression écrite*, elle-même mal gérée, que nous retrouvons la présence du destinataire. Mais cette fois encore, ce sont les enseignants qui sont ciblés en tant qu'allocutaires et non pas les camarades pour être en accord avec l'intitulé de cette rubrique, *J'échange avec mes camarades* :

Rédige un petit texte dans lequel tu proposeras à tes professeurs les moyens les plus efficaces pour informer les élèves et changer leurs comportements négatifs éventuels »

Il en est de même pour les activités des pages 67, 85, 103,125, 143, que nous devons examiner aussi.

Ainsi en page 67, seule la question 3 inscrit l'allocutaire de la réponse de l'apprenant. Or ce ne sont pas ses camarades mais plutôt les concepteurs et l'apprenant inclus, qui sont ciblés en tant que destinataires du message par la présence du pronom de désinence de la première personne du pluriel, nous :

Que nous apprennent les différentes vignettes sur la vie de cette femme ?

Dans la même page, le sujet de *Je vais vers l'expression écrite*, de par la présence de « rédige » et sans précision sur le destin de cette production écrite, nous place dans le flou total. Aussi nous interrogeons-nous :

- Sera-t-elle lue en classe ? Corrigée par l'enseignant ? Par les pairs ?

Cette autre consigne ne tient pas compte de cela et rien ne justifie l'utilité de sa présence dans cette partie réservée à l'oral :

L'humanité a fait de grands progrès qui ont transformé et transformeront encore la vie des hommes. Rédige huit lignes environ pour parler d'un de ces grands changements en utilisant : autrefois, maintenant, à l'avenir.

Pour ce qui est de la page 85, nous signalons qu'aucune présence des autres apprenants n'est inscrite dans les quatorze consignes réelles (onze par numérotation) qui justifierait leur classement dans cette partie *J'échange avec mes camarades*.

Le même constat est à faire pour le sujet choisi dans, *Je vais vers l'expression écrite*, dont on ne voit toujours pas l'utilisation en classe : et nous sommes toujours en droit de nous poser encore les questions :

L'écrit des élèves sera-t-il lu? Donnera-t-il lieu à un débat ?

Rien ne signale sa destinée dans cette partie où il reste un intrus :

Tu adores les BD et tu as voulu convaincre ton ami(e) de t'accompagner à la Bibliothèque Nationale. Que lui as-tu dit ?

Rapporte tes propos au style direct.

L'échange sera celui qui aura eu lieu entre l'auteur de la production écrite et son ami(e) et non entre les apprenants auxquels est destiné ce manuel.

Par conséquent, nous ne pouvons l'inscrire comme support d'échange, ce dernier n'étant pas inscrit dans le sujet.

Examinons maintenant la page 103, où les six consignes devraient correspondre réellement à 10 questions différentes, les objectifs devant être précis et non jumelés comme dans les consignes 1, 3, 5 et 8, qui contiennent chacune deux activités distinctes.

A titre d'exemple, prenons la consigne 3,

Relève tous les adjectifs désignant une couleur. Lesquels désignent également des noms communs? Connais-tu d'autres noms qui sont utilisés comme des adjectifs de couleur ?

On peut d'abord observer que cette question se compose en réalité de trois activités qui donnent lieu à trois réponses différentes:

-faire un relevé, donc identifier ;

-donner ceux qui peuvent appartenir à la catégorie des noms communs qui peuvent être substantifs selon les contextes, donc, leur situation sur l'axe syntagmatique (place et fonction) qui est une question de réflexion car d'analyse ;

-enfin, apporter un autre éventail de termes, donc enrichir le vocabulaire existant, forme de participation à la construction du savoir.

On peut considérer les deux dernières activités comme étant ouvertes car pouvant donner lieu à des erreurs, à des contresens puisque l'apprenant va chercher, va apporter de nouveaux éléments en faisant appel à ses connaissances, à ses souvenirs, à son sens de l'analyse et de l'analogie, par proximité morphosyntaxique et/ou morpho sémantique.

Quant à la dernière partie, *Je vais vers l'expression écrite*, toujours de la page 103, le sujet relève indéniablement de l'écrit et rien ne signale son apport pour le débat ou tout autre exploitation en classe puisqu'il est inscrit dans la partie : *Oral en images /en questions:*

En t'inspirant du texte page 100 et de la BD rédige un petit texte qui finira par « mieux vaut régler les problèmes par la discussion.

Rédige étant le seul verbe d'action qui marque ce que réalisera l'apprenant, aucun autre verbe ne prend en charge l'exploitation de cette autre production écrite. Est-ce qu'elle sera lue et corrigée et /ou présentée aux camarades et commentée. Du moins, c'est ce que nous supposons, son but n'étant pas mentionné.

En fait, l'apprenant n'est pas en situation authentique ; il va accomplir une tâche tout simplement, qu'il n'exploitera pas dans une vraie situation d'échange. Cet écrit serait significatif pour les autres camarades, s'il devait le présenter, le lire ou encore le distribuer pour qu'ils relèvent les arguments, pour qu'ils le résumant, ou pour qu'ils débattent de ses idées.

Or nous voyons bien que cet aspect qui justifierait sa présence en fin de rubrique *Oral en images/en questions*, orientée vers la prise de la parole de par son intitulé, est occultée.

En principe, ce titre inscrit dans la sphère des activités de l'oral toutes les consignes et les questions qu'il englobe.

Mais dès que nous nous concentrons sur ce qui le compose, et particulièrement sur le plan du métalangage procédural, notre analyse fait apparaître encore un déphasage entre les termes habituellement employés pour l'écrit, mais convoqués ici, dans des questions programmées pour l'oral :

Il en est ainsi de la question 4 (en réalité 5) pour ce qui vise la compréhension de l'oral (p.103):

« Les pays ont de jolies couleurs qui n'ont rien à avoir avec leurs intentions ». Explique la phrase de Mafalda.

A ce sujet, il y a lieu aussi de signaler qu'à la place de propos, de paroles, termes plus adéquats, notons que c'est le terme *phrase* qui devrait être réservé aux questions de morphosyntaxe, qui a été choisi, et qui se retrouve dans ce cas galvaudé.

L'énoncé suivant « Explique les propos ou les paroles de Mafalda », aurait été plus approprié pour ce type d'activité, à plus forte raison en situation de FLE.

Prenons encore la question 6 (8 en réalité) qui elle-même englobe deux tâches distinctes : choisir dans un éventail de propositions ; puis produire par développement. On passe d'un QCM à choix multiple à une construction personnelle dans la même consigne :

Quel est selon toi l'objectif poursuivi par Quino dans cette BD ?

Choisi ta réponse parmi les propositions suivantes puis développe l'idée que tu as retenue.

De plus, à noter encore que le terme *objectif*, inscrit en qualité de but pédagogique au début des séquences se trouve employé ici dans un français qui se veut communicatif et qui devient par là même pédagogique.

En effet, dans le langage courant et surtout pour un jeune étranger, nous préférons voir employer une de ces périphrases, « Que veut-il faire ? Que cherche-t-il ? », Ou choisir encore le vocable but avec «- Dans quel but ? - Quel est son but ? (...) », plutôt que ce terme réservé à des situations assez particulières et d'envergure, même dans la langue orale, et certainement pas entre collégiens non natifs.

En page 125 nous assistons encore dans cette partie à des activités, dont les consignes n'impliquent ni n'interpellent les camarades mais un interlocuteur virtuel dans la mesure où les questions restent classiques, mis à part la consigne 6, où l'apprenant doit argumenter,

Donne les raisons de la passion exagérée qu'éprouvent les jeunes gens pour le téléphone portable.

Mais même dans ce cas là, il se peut qu'il emploie « *chez nous, les jeunes gens...* » qui suppose inclusion de « je » plus les autres camarades, mais sans pour autant signifier qu'il y a engagement d'un débat ou d'une concertation sur les arguments, qui pourraient donner justement lieu, à l'échange prôné dans l'intitulé de cette partie mal aspectée.

Il y a encore beaucoup à dire en ce qui concerne la consigne 9 toujours en page 125, où les autres apprenants sont complètement exclus de par l'emploi de la deuxième personne du singulier « tu », le rappel d'une autre question préalable, la 8 en l'occurrence, qui isole l'apprenant dans un travail individuel portant sur un support écrit, la consigne de l'exercice n°8, plus le verbe impératif « rédige », qui inscrit l'activité dans l'écrit, alors qu'elle est totalement intégrée à la rubrique *J'échange avec mes camarades :*

En t'inspirant des moyens utilisés dans les phrases de la question 8, rédige des slogans pour vanter les qualités d'un produit appartenant aux domaines suivants : alimentation, habillement, voiture, parfum. La cible que vous visez (les personnes que vous voulez toucher) : les mères de famille.

Nous ne trouvons aucune autre indication qui justifie son intégration dans cette rubrique.

Une autre maladresse est à recenser dans le passage du tutoiement avec le gérondif « *en t'inspirant* » puis l'impératif *rédige*, au vouvoiement avec l'apparition du pronom de désinence de la deuxième personne du pluriel, *vous*, dans la même activité pour ne pas dire dans la même phrase. En d'autres termes, et comme nous venons de le démontrer, nous avons à faire à un déphasage fortuit et gratuit, puisqu'il n'y a pas de projection sur un travail commun ou comparatif à l'oral, qui serait certainement rentable pour la prise de parole par nos collégiens, s'il y avait eu présence d'un complément d'information dans la consigne, pour se servir de cet apport personnel écrit qui permettrait de relancer un travail oral, qui ferait certainement intervenir les pairs et l'enseignant.

Pour le sujet final qui couronne cette partie réservée à l'oral, comme l'indique le sous-titre, *Je vais vers l'expression écrite*, nous sommes bien dans l'écrit et non pas dans l'oral, même si les concepteurs l'ont placée à la fin de chaque rubrique de *Oral en images/en questions*, toujours, en page 125 :

le travail demandé c'est de réaliser une affiche publicitaire à partir d'un texte. Il est certain donc qu'il ne s'agit pas d'un message publicitaire oral (à déclamer ! à répéter) mais bien scriptural au regard du sujet et des précisions qu'il contient :

Réalise une affiche publicitaire à partir du texte de la page 122 (dessin, slogan, et argumentaire c'est-à-dire l'ensemble des arguments.)

-autre point à signaler car justifiant l'utilité de ce travail, nous ne savons pour quoi et à qui est destinée cette affiche : A des français ? A des Algériens ? A des jeunes ? A des moins jeunes ? A quelles catégories sociales ?

-à noter aussi que la situation de communication et le contexte sont restés ignorés dans cet exercice qui ne répond pas à apprendre et construire en mettant du sens, qui est le propre du travail par projet.

-enfin, l'avenir de ce travail écrit n'est pas clarifié pour avoir droit de figurer à l'oral.

Pour ce qui est de la dernière partie, *Oral en images/en questions*, elle est organisée de façon identique aux précédentes et présente aussi huit questions (neuf en réalité) dans la sous partie *J'échange avec mes camarades* sur quatre photos représentant des monuments historiques et un sujet sous l'intitulé *Je vais l'expression écrite*.

Tout comme pour les autres activités précédentes et pour la même rubrique, sur les neuf activités qui la composent, aucune d'elles ne précise le caractère oral du travail à faire, ni ce qu'on attend à partir de chacune d'entre-elles.

Il faut s'interroger à ce propos : s'agit-il de confronter les propositions des apprenants? Choisir les plus plausibles? Les plus riches en informations? En faire une banque de données? Lancer un éventail des monuments du patrimoine universel et l'enrichir? Rien de cela n'a été porté pour donner ce qu'on peut en tirer en situation d'oral pour les apprenants algériens.

Ne perdons pas de vue aussi que les situations d'oral, doivent non seulement inciter les apprenants à parler en français, mais doivent entre autre, être motivantes en s'inscrivant dans une réalité ayant du sens pour eux.

A la lecture de ces consignes nous pouvons constater qu'aucun indice n'implique cela. Aucun élément n'inclut l'échange auquel devrait donner lieu les supports et /ou les activités proposés.

Elles rejoignent de ce fait, tout comme pour les activités précédentes proposées pour cette partie consacrée à l'oral, les questions classiques, où l'élève est interrogé pour donner des réponses en français.

En page 143, nous notons encore un contraste constant entre l'intitulé de la subdivision « *j'échange avec mes camarades* » et les huit questions qui sont toutes formulées à la deuxième personne du singulier :

2-quels lieux as-tu reconnus facilement ?

4-Connais-tu d'autres chutes célèbres?

6-Quelles photos utiliserais-tu pour un intérêt historique ?

Certes, en situation de classe, les réponses seront différentes d'un apprenant à un autre, mais au niveau du manuel, la finalité de chaque activité devrait être inscrite. Elle devrait en priorité, marquer ce caractère d'échange, de productivité et d'enrichissement mutuel, pour s'inscrire dans l'enseignement / apprentissage du français en situation authentique. Or, dans ce questionnement, les pairs et l'interaction propre à la situation d'oral, ne sont pas inscrits dans les énoncés questions.

Aussi, serait-il plus judicieux de le préciser, en ajoutant par exemple, des informations telles que, « Montre à tes camarades », « justifie à tes camarades », « apprends à tes camarades », « explique à tes camarades, à ton enseignant(e)... », pour être plus explicite, plus motivant, plus proche des autres camarades ; pour susciter dans le groupe classe, la prise de parole après soi, en terminant par une question: plusieurs choix peuvent se présenter :

Et toi ? Et vous ? Qui voit autre chose de particulier ? (...)

C'est selon le support choisi, l'activité et l'élément sur lequel porte la question. Ce sont ces indications qui inscrivent les questions ou les consignes dans la sphère d'activités orales, combien même seraient-elles gratuites ou mal ordonnées. On peut aussi en préciser les modalités d'actualisation (les moyens...).

Ce qui n'est pas du tout le cas des activités proposées dans cette partie consacrée à l'oral et surtout la subdivision intitulée « *J'échange avec mes camarades* ».

Pour en avoir un aperçu, il convient d'interroger les consignes de la page 85, que nous relevons dans un tableau analytique (Cf. tableau n°7 ci-dessous) qui nous permet de les situer clairement :

Consignes de <i>J'échange avec mes camarades</i> , page 85				
Enoncés	marque des pairs	question	activité	objectifs
1. Comment appelle - t'on le type de document que tu as observé ?	Ø	1	Ø	1
2. Pour quelle occasion a-t-il été crée ?	Ø	1	Ø	1
4. Réponds aux questions qui vont suivre pour montrer quelles informations le document nous donne : où ? Quand ? Qui ? Quoi ? Comment ?	Ø	5	Ø	5
4. Quelle langue (autre que l'arabe et le français) reconnais-tu dans la page ?	Ø	1	Ø	1
5. Etudies les deux premières lignes de la page, que constates-tu au niveau des sons ?	Ø	1	Ø	1
5. En rapprochant la première phrase du thème du document, comment comprends-tu le mot »bulles « ?	Ø	1	1	2
7. Comment appelle-t'on ce type de phrase ?	Ø	1	Ø	1
8. »Panorama« : Que veut dire ce mot ? Trouve une expression qui veut dire la même chose.	Ø	1	1	2
9. Etudies les dessins. Que représentent-ils ?	Ø	1	1	2
10. Quelle relation établis-tu entre eux et le thème du document ?	Ø	1	Ø	1
Total	Ø	14	3	17

Tableau n° 7 : exemple de consignes de « *J'échange avec mes camarades* », de 4AM

-Sur le plan de l'organisation, il suffit d'observer les dix consignes pour se rendre compte qu'elles sont très mal ordonnées, car des questions portant sur le simple constat(9), sont placées loin derrière des questions d'analyse (5) ou même de synthèse (2).

Sur le plan de la congruence avec le titre, « *J'échange avec mes camarades* » : nous pouvons constater qu'aucun indice ne marque la présence des camarades allocutaires et/ou interlocuteurs par un segment qui les inclut soit en ouvrant la consigne, soit en la clôturant. Nous ne pouvons même pas parler de métalangage implicite, les questions ne comportant pas de verbes d'opinion (penser, croire...) qui prédisposent au débat, à l'échange.

Nous devons signaler en outre, que le pronom de la première personne du pluriel « nous », complément d'attribution du verbe « donne » dans la consigne³, désigne les concepteurs du livre (et plus particulièrement ceux qui ont conçu cette partie relative à l'oral), plus l'apprenant inclus.

Par ailleurs, nous ne pouvons parler d'activité d'oral, dans la mesure où sur dix (10) questions, nous ne pouvons classer comme activités seulement trois tâches, elles mêmes relevant de l'analyse de l'écrit ou de l'iconographie.

Sur le plan des objectifs, en page 85, nous constatons aussi que sur 10 consignes quatre comportent plus d'un objectif, ce qui est préjudiciable à une bonne réception de ce qui est demandé, et corollairement, aux réponses de l'apprenant.

Consigne 3 (cf. Tableau n°7) : En effet, le fait de poser dans la même consigne les cinq questions portant sur les indices de la situation de communication, ne permet pas à l'apprenant de travailler de manière organisée car en situation de FLE, les énoncés réponses doivent être structurés et complets, ce que ne permet pas cette consigne.

L'apprenant sera certainement tenté, pour plus de facilité, de jeter des mots au lieu de formuler un énoncé complet, qui lui permettra à la longue d'avoir la fluidité verbale, (qui manque tant à nos apprenants !).

De plus, jumeler ces paramètres condition de l'existence de toute situation de communication ne permet pas de retourner au support pour chaque question, et donc de le sonder au lieu de faire vite par économie verbale. Ce qui ne peut que faire du tort aux apprenants à qui on doit donner toutes les possibilités de « produire des énoncés et non « d'éjecter des bribes de réponses » comme s'ils étaient des natifs, qui eux, ont les possibilités de « jongler » avec les choix dans la formulation, la grammaire du français étant déjà intériorisée.

Donc, les consignes se doivent d'être claires, de viser un seul objectif et non deux ou plus, de se présenter de manière cohérente pour l'apprenant. Autrement dit, ne pas poser des questions d'ordre référentiel, passer à des points de morphosyntaxe, revenir au sens, repartir vers des consignes portant sur la langue. Ce va et vient permanent d'un contenu à un autre, ne construit ni le sens, ni la compétence qu'on veut installer, bien au contraire, il s'en éloigne par manque de fil conducteur.

Pour ce qui est du sujet de l'écrit, toujours en porte-à-faux dans cette partie, il s'éloigne du reportage qu'il est censé viser, puisqu'on demande de justifier son choix d'un des lieux représentés dans les photos supports, de faire un texte argumentatif par excellence.

Ce qui ne semble pas être l'objectif de la séquence, qui est de présenter de manière convaincante un lieu, pour le valoriser : il s'éloigne du reportage et rejoint la publicité touristique dont les arguments de vente du rêve doivent être mis en exergue :

Si tu devais réaliser un reportage sur l'un des lieux représentés

page 142, lequel choisirais-tu? Ecris un court texte pour justifier ton choix.

Cette consigne sera certainement bienvenue en activité d'écrit. Or ce n'est pas le propos ici. Donc, nous considérons que le texte de la consigne est tout simplement inopportun pour l'oral, même si le métalangage procédural est abordable.

En guise de bilan, nous retenons, comme nous venons de le voir, que les supports sont très motivants de par leur clarté, leur intérêt certain pour nos élèves, mais il n'en demeure pas moins, que cette partie portant sur l'oral est défailante sur le plan de l'exploitation qui en est faite. A ceci, s'ajoute un métalangage en déphasage avec ce que nous attendions de cette partie, sans oublier que les questions visant le point de vue de l'apprenant, ne font aucun cas du titre qui les englobe.

Enfin leur dernière partie étant focalisée sur l'écrit, nous pensons qu'il serait plus pertinent de la remplacer par un travail de transposition, de créativité, pour les présenter les faire écouter aux camarades, ou encore les afficher sur les murs de la classe dans une séance ultérieure, pour être exploités en situation de communication et non seulement pour terminer par un travail écrit.

L'organisation des questions doit aussi obéir à une progression du plus facile au plus difficile, tout comme elle doit conduire peu à peu à la compréhension profonde du sujet.

Toutefois et c'est une omission de taille, une zone a été occultée ; la compréhension de l'oral. Certes, il est plus difficile de proposer une rubrique ; mais c'est faisable. C'est chose possible en proposant des supports pouvant contenir les éléments indispensables aux compétences de compréhension de l'oral visé, en accord avec le projet global bien entendu.

Les enregistrements peuvent être accomplis soit en écoutant des natifs, soit des Algériens mis en situation de communication authentique par le biais des reportages, des tables rondes, des informations en direct qui présentent la langue

française dans son usage et en interaction réelle (dans leur milieu professionnel où le français est constamment employé...) ¹⁰.

En effet, comme le précise Nicolas Becqueret (2002), en ces termes :

Si l'on considère les médias comme le miroir de la société, l'émission interactive (...) est non seulement le miroir de la société mais aussi le miroir de son public. Les émissions interactives s'organisent autour des savoirs et des croyances des différents participants (instances médiatiques, invités, et auditeurs intervenant par téléphone. L'on endosse des rôles afin de construire une communauté de parole. ¹¹

Mais tant qu'on n'a pas compris qu'une compétence « s'exerce dans une situation significative » pour l'apprenant, car elle a du sens pour lui, on reste cramponnés à des exercices scolaires et non à des activités authentiques.

Mais si veut lui donner une importance vérifiable sur le terrain, il faudra introduire l'oral dans les évaluations sommatives (Nous ne pouvons nous résoudre à utiliser le qualificatif « certificatives » réservé aux évaluations diplômantes), en d'autres termes, l'inclure dans les compositions, les examens, et les concours).

Regardons maintenant les activités de lecture à proprement parler, car qui dit lecture, renvoie pour nous, aux compétences de lecture, sachant que dès qu'on est en situation de lecteur, on vise le sens, le message.

Personne ne lit pour lire. On lit tous pour comprendre ce qui est écrit, recevoir un « apport attendu ou non ».

¹⁰. Nous proposons d'enregistrer les exposés des étudiants de niveau supérieur, des entretiens d'embauche dans des services publics ou étatiques qui travaillent en français (et ils sont nombreux !), ramener des conteurs (des enseignants de français en retraite se feraient un plaisir dy participer), des chansons françaises à partir des télévisions ou des stations de radios françaises et / algériennes (La Chaîne 3)

¹¹.J. Gonnet : *Les émissions interactives à la radio : la parole par téléphone. Mais quelle parole ?* P. 85-86, in : « Les Cahiers du CREDAM », N. Becqueret Sens, 2002.

Autrement dit, décoder le message, comprendre ce qu'on lit ou comme on dit dans le langage pédagogique « rentrer dans l'écrit », pour un apprenant non natif, c'est le faire par des questions et des tâches qui permettent petit à petit de saisir ce qu'on lit, de se l'approprier, le remettre en question, ou tout simplement appliquer ce qu'il nous dit de faire ou de faire-faire.

2.Le Métalangage et le discours didactique des questions de compréhension de l'écrit

A ce stade aussi, au vu de ce que nous avons repéré nous avons plusieurs points importants à soulever encore en ce qui concerne le métalangage et le discours didactique.

Pour ce faire, notre analyse portera sur les consignes des activités proposées dans les 5 manuels. Nous allons les étudier sur le plan de la structure, du contenu, de l'organisation sélective et de leurs rapports avec les objectifs opérationnels censés être visés pour installer étapes par étapes, la compétence de communication ciblée. (Écrit).

Commençons par revenir sur les vocables « consigne » et « question », il nous faut déjà établir une distinction entre les deux, car pour nous, une question peut être posée directement (par le biais de l'interrogation directe) ou indirectement (par le biais de l'interrogation indirecte) ; comme elle peut être totale (attend la réponse oui ou non) ou partielle car elle porte sur un élément de l'action, idée ou fait (...) existant.

La consigne quant à elle, peut avoir plusieurs acceptions selon les situations et selon les domaines où elle est utilisée (garantie monnayée, redevance pour un objet placé en attente dans les gares et aéroports, ordre, etc.), nous y reviendrons pour les besoins de notre recherche.

Les questions de compréhension qu'on appelle de plus en plus activités de lecture, représentent une partie assez volumineuse. Nous nous inscrivons dans cette optique pour ce qui est de l'orientation que nous allons donner à notre étude de cette rubrique, qui peut aussi s'appeler, « l'entrée dans l'écrit » car elle concerne le décodage

à proprement parler des messages contenus dans les supports choisis par les concepteurs, le sens et non pas l'analyse de la structure de l'écrit.

Celle-ci est sans conteste inséparable du contenu du message, mais elle doit être prise en charge de manière judicieuse, de sorte que la relation entre ce qui est dit (ou écrit) et le « comment il a été dit » redonne à l'écriture sa fonction d'instrument au service de la communication. Ce qui relève des mécanismes qui le régissent, et qui concernent donc la texture structurelle des textes en tant que produits fabriqués, avec un discours donné et des outils linguistiques appropriés.

Questions de compréhension, lecture, compréhension de l'écrit, tant de termes et d'expressions qui circulent dans ces livres et dans nos classes.

Mais en mesure-t-on réellement la portée ? Est-on clair dans l'emploi de tous ces mots ? Dans le sens qu'on leur attribue ?

Aussi avant de faire nos investigations et de voir ce qui est réellement proposé dans nos différents manuels, essayons de définir ces notions

Il est communément admis qu'on ne lit pas pour lire : on lit pour se détendre, pour le plaisir de lire de beaux textes qui nous parlent, pour vivre par compensation les aventures contenues dans les romans et nouvelles ; mais on lit aussi pour s'informer, pour avoir des connaissances, pour faire ou faire faire (...) ; bref pour agir ou faire agir.

Pour nous résumer, disons à la suite de Daniel Coste (1975, p. 12), cité par Sophie Moirand, qu'il n'y a pas une seule et unique lecture, mais des lectures selon les situations et les documents ou textes à lire (textes littéraires, documents d'utilité publique, scientifiques, etc.) et selon l'horizon d'attente du lecteur lui-même, qui construit le texte en le lisant selon ses aspirations :

Il existe des situations de lecture. L'acte de lire s'inscrit dans un processus d'énonciation où le sujet lisant a ses propres intentions de communication qui contribuent de façon non négligeable à prêter son sens au texte¹².

C'est cette situation de lecture qui recrée dans l'enseignement / apprentissage du FLE, en situation de classe, mais d'abord et avant tout, par les objets textes et activités prises en charge par le manuel scolaire.

Ainsi donc, il ne suffit pas de déchiffrer les mots écrits pour dire qu'on sait lire. Et là, nous ne désignons pas du tout le rythme ou la bonne articulation, le respect des éléments prosodiques rendus par la ponctuation, mais plutôt la compréhension.

Car lire c'est comprendre, être capable de saisir le message, les tenants et les aboutissants de celui-ci. Cela ne veut pas dire que les séances de lecture oralisée qu'on pratique en situation de classe sont à bannir, loin de là : cette lecture est indispensable et même incontournable en début d'apprentissage du FLE.

Indispensable car elle permet d'installer en parallèle avec les séances de prise de parole (élocution et expression orale, récitations, réponses de vive voix aux questions) la parole française correcte ; le respect des groupes de souffle, de l'intonation selon le type de phrase, tout comme elle permet à l'apprenant de respecter les unités de sens traduites par la virgule, le point virgule, le point final (et les autres signes de ponctuation).

Ces assises sont des conditions sine qua non de la compétence de lecture, de l'accès au sens qui doivent être intériorisées par les apprenants.

Mais cela ne suffit pas, car rentrer dans l'écrit, autrement dit, comprendre ce qu'on lit demande tout un investissement qui réclame le concours de plusieurs niveaux ou composantes de la compétence de lecture, à plus forte raison, quand l'apprenant est en situation d'apprentissage du FLE, alors qu'il est déjà pourvu de moyens pédagogiques et linguistiques de réception des textes pour la première langue (l'arabe).

¹². S. Moirand, *Situation d'écrit*, CLE international, 1993, p. 18

Sachant qu'il est déjà imprégné par tout un bagage linguistique et stratégique pour s'inscrire dans ce dialogisme qu'instaure toute lecture de texte, il faut lui permettre de mobiliser et développer d'autres capacités référentielles, linguistiques, discursives, socioculturelles et pragmatiques pour construire du sens en français.

Ces capacités se complétant, les stratégies de lectures doivent les prendre en charge de façon à intégrer leurs interdépendances et non pas les juxtaposer.

Cela commence par la prise en compte de tout ce qui relève de la situation de communication qui induit tel ou tel message, tel ou tel discours, jusqu'à l'implicite (les non-dit...) selon le niveau de l'apprenant ciblé.

Donc asseoir les compétences de lecture en FLE, c'est mettre à la disposition de l'apprenant de nouveaux outils à même de lui permettre de rentrer dans l'écrit, de comprendre les textes écrits en langue française, les décoder en tant qu'objet de savoir et de savoir faire, pour pouvoir à son tour écrire, communiquer dans la dite langue.

C'est pour toutes ces raisons, que les consignes portant sur les activités de lectures se doivent d'être les plus mesurées possibles pour ne pas déroger à l'esprit du projet, aux compétences de lecture et à l'implication de l'apprenant dans ce dialogisme entre lui et le texte, objet intellectuel de savoir, de savoir faire, et outil et lieu de manipulations répétées.

Aussi, des stratégies de lecture performantes doivent être prises en charge, aussi bien au niveau des manuels, que l'apprenant aura constamment à manipuler, qu'en situation de classe de français.

Il s'agit pour lui de retrouver la situation de communication c'est à dire de repérer les intentions de communication de l'auteur, d'identifier les indices textuels porteurs des informations principales, de faire ressortir le statut du lecteur auquel il est réellement destiné, le rapport existant entre l'auteur et le lecteur (destinataire premier du message).

Pour vérifier ce qu'il en est réellement dans nos manuels, nous nous intéresserons dans cette partie au métalangage employé dans les consignes de compréhension de l'écrit, (tout comme nous l'avons fait dans notre partie 1, pour celles portant sur l'oral.) aux activités visées par le discours métalinguistique et didactique de ces consignes, à la structure du discours métalinguistique.

Il convient aussi pour nous, d'examiner la hiérarchisation des consignes dans les questions fermées et les questions ouvertes, comme nous étudierons particulièrement le métalangage des consignes et les objectifs qu'elles visent.

Pour entreprendre cette partie, nous avons choisi de travailler niveau après niveau, pour plus de cohérence par rapport aux projets, aux objectifs et à l'organisation en rubriques propre à chaque manuel, tout comme nous avons préféré respecter l'ordre d'organisation des différentes rubriques.

2.1. Le métalangage et le discours didactique dans les questions de compréhension de l'écrit en 1AM

Dans ce manuel, les consignes de compréhension ou questions de base pour rentrer dans les textes sont regroupées sous l'intitulé, *Activités de lecture*.

A première vue, elles représentent un total de 310 questions, que nous avons calculées et reprises dans notre tableau en énumérant le nombre d'exercices, pour chaque projet du manuel de 1AM et par séquence (cf. notre tableau n°1, page suivante).

Sur les 6 projets, nous retenons au total 310 consignes de compréhension de l'écrit qui composent cette partie appelée *Activités de Lecture*, à raison de deux pages par séquence, soit un total de 26 pages sur les 222 qui composent l'ensemble du manuel.

Sur les 310 consignes, 161 sont distribuées dans le seul projet 2, lui-même démultiplié en 7 longues séquences, ce qui équivaut à 51, 93% de la totalité des questions..

Si nous prenions en compte les 27 activités du projet 3: *Je transpose un conte en bande dessinée*, que nous considérons pour notre part, comme une huitième séquence du projet2, ce projet capitaliserait 60,64% sur la totalité des questions.

Le récit est fortement favorisé au détriment des 4 autres projets qui nous semblent plus importants pour l’enseignement- apprentissage du FLE et auxquels on ne réserve que 39,36 % sur la totalité des questions de compréhension écrite (Cf. notre tableau n°1, ci-après).

Activités de compréhension de l’écrit et consignes en 1AM			
Projets	Séquence	Activités de lecture/séquence	Total des consignes
P1	1S	24	24
P2	S1	23	161
	S2	24	
	S3	23	
	S4	22	
	S5	24	
	S6	23	
	S7	22	
P3	1S	27	27
P4	S1	22	46
	S2	24	
P5	1S	25	25
P6	1 S	27	27
Total			310

Tableau n° 1 : Récapitulatif des activités de lecture du manuel de 1AM

Tout d’abord, notre étude de ce qui concerne le volet compréhension de l’écrit, nous amène aux résultats suivants : ces chiffres sont en fait trompeurs, car, beaucoup

d'activités, disons plutôt questions pour être dans le vrai, relèvent d'autres rubriques etminent ce que nous appelons réellement un travail de compréhension.

En effet, comme nous allons le démontrer, nous avons des questions visant l'expression écrite, le lexique, la morphosyntaxe. Ce qui serait bénéfique pour l'apprenant, si ces questions avaient été intégrées en tant qu'indices rentrant au service du sens et non pas de façon décalées comme nous l'avons remarqué à plusieurs reprises.

Une autre remarque de taille, les consignes sont regroupées autour de quatre sous-titres ordonnés comme suit :

- *j'observe et je repère,-*
- *je comprends le texte.*
- *Je donne mon avis*
- *J'écris*

Ces sous-parties se doivent de se démultipliées en activités qui leur correspondent, par rigueur pédagogique.

Ainsi, à travers ces intitulés, nous remarquons que le discours didactique rentre dans le cadre de l'enseignement / apprentissage par la structure des énoncés à la première personne du singulier, qui renvoient tous au sujet actant, impliquant de ce fait, totalement l'apprenant. Il est directement impliqué comme acteur de la tâche qu'il va réaliser : Identifier, repérer, relever, donner, (...).¹³

Regardons maintenant ces énoncés métalinguistiques :

- Le premier énoncé est composé de deux propositions indépendantes, coordonnées par la conjonction « et », avec les verbes procéduraux « observe » et « repère » connus des élèves, au présent de l'indicatif, qui forcément, devient présent de l'énonciation pour l'apprenant, au moment où il fait son travail de lecture compréhension. Ce premier groupe d'activités est de l'ordre de la connaissance et de l'identification (niveau taxonomique inférieur qui fait appel à la mémoire dans la classification de Bloom).

¹³. Notre définition de l'exercice et de l'activité, pages 42-43.

Mais ne nous trompons, ce n'est pas parce qu'il est interpellé qu'il va réaliser ce qu'on appelle des activités de lecture, car comme l'écrit Michelle Pendanx, qui nous précise aussi ce qu'on entend par tâche,

L'activité manifeste de l'apprenant, relève de la forme de l'exercice ou tâche proposée, et qui est le plus souvent formulée dans la consigne (faire des phrases à partir d'une situation donnée, exprimer une opinion, compléter des espaces vides dans des énoncés donnés, prendre des notes, etc.)¹⁴.

Cette première sous partie de la rubrique « activités de lecture » intitulée, « j'observe et je repère », annonce de fait, des activités de repérage et d'identification qui ouvrent en général les questionnaires pour leur facilité.

Mais nous savons qu'il ne faut pas perdre de vue, que les premières activités se doivent de viser tout d'abord l'image du texte, les éléments périphériques, le paratexte :

Dans le cas où les consignes sont liées à ce qu'apporte le texte comme information(s) sur qui l'a écrit, pour qui, à quelle date, pourquoi, comment (...) les activités relèvent cela va sans dire, de la compréhension de l'écrit.

Dès lors qu'elles visent l'aspect image du texte, les éléments typographiques, le nombre de paragraphes ; bref tout ce qui relève des techniques d'impression, d'écriture et d'expression, nous estimons que les questions ou consignes intégrées dans cette rubrique ne sont pas réellement orientées vers la lecture compréhension du message, mais plutôt vers les techniques d'expression ou pour être plus précise, des techniques d'écriture mises en œuvre à cet effet.

Ceci s'explique par l'orientation donnée à cette rubrique dès l'avant-propos dont nous reprenons pour valider nos dires, la présentation réservée à celle-ci (Cf. page 3 du manuel) :

Activités de lecture : Chaque séquence comporte deux textes illustrés accompagnés d'un questionnement progressif.

¹⁴. M. Pendanx, op.cit, p.67

En réalité, nous relevons un déphasage entre ce qui est annoncé dans l'avant-propos et ce que nous lisons dans cette rubrique : nous relevons que les textes supports sont accompagnés, non pas d'un questionnement progressif, mais de quatre questions différentes et toujours sous-titrées, comme nous l'avons signalé ci-dessus, et qui ne comportent pas de consignes ou de questionnement qui va de la simple question d'identification par exemple, à la plus complexe (d'analyse, de synthèse ou de comparaison selon le niveau de difficulté visé).

Passons au deuxième groupe d'activités, composant la rubrique « je comprends le texte », autrement dit, nous nous devons nous attendre à trouver des consignes qui vont tourner autour du message, des événements, des faits, des actions, des idées ; bref, du référent.

Nous devons préciser que les consignes doivent donc porter impérativement sur le contenu du texte pour, d'une part, ne pas déroger à l'orientation de la séance qui doit cibler la compréhension de ce qu'on lit, et d'autre part, ne pas embrouiller l'apprenant dans son apprentissage par un mélange incongru, dans un document censé le former et lui apprendre à construire du sens.

Aussi faut-il le rappeler, car c'est avant tout redonner au texte, au discours en général, les raisons mêmes de son existence ; aussi avant toute analyse, on doit procéder aux incontournables questions qui situent l'écrit dans la situation de communication lui permettant de le recadrer, de lui redonner sa fonction dans le circuit social à un moment donné, pour un lectorat ou public donné, dans un but donné (...) : Qui écrit ? Pour qui ? A propos de quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ? ¹⁵

Ce qui replace d'emblée, le support en tant que message ayant une vie et une fonction sociale à plus ou moins court terme (ou à long terme pour les textes littéraires, qui

¹⁵ Le travail de compréhension est d'autant plus facile dans un texte authentique, dont le paratexte est mis en évidence par le cadre, les couleurs, les dates, la source... Mais il faut aussi avoir les moyens d'y ajouter des textes produits en Algérie ; ils ne sont pas rares, loin de là (publicité, panneaux, articles de journaux, affiches, écrits littéraires, etc.). Même les entreprises et les organismes d'état affichent et diffusent, pour tout ce qui concerne le citoyen, dans les deux langues : arabe et français.

survolent le temps et sont pour la plupart toujours d'actualité, car ils s'attaquent à des thèmes et à des problèmes universels, sans oublier leur littéarité, qui en fait des textes inépuisables et originaux). Ceux-ci pouvant d'ailleurs donner lieu à un débat culturellement enrichissant sur la lecture et les Algériens vu le constat que nous en faisons tous les jours et même au niveau de l'université, où nos étudiants lisent le strict minimum pour leur propre formation !¹⁶

En ce qui concerne le dernier groupe d'activités intitulé, « *j'écris* » nous sommes précisément dans l'écrit en tant que production écrite, habituellement appelée expression écrite (dans nos classes), car le pronom personnel sujet « je », produit maintenant.

Il n'est plus dans l'activité de lecture mais d'écriture. Il est en situation de scripteur, en français. C'est du moins ce que recouvre l'intitulé choisi par les concepteurs du manuel.

Mais qu'en est-il à l'échelle de nos consignes ? A quel métalangage font-elles appel ? A quel discours correspondent-elles ?

Y a-t-il congruence¹⁷ ou concordance et cohérence entre ces consignes et le type d'activité visée, en situation d'apprentissage du français, pour communiquer dans les situations de la vie courante ?

Comme pour toute notre approche, nous continuerons à procéder niveau par niveau pour plus de précision organisationnelle qui nous permettra de tirer des conclusions adéquates pour chaque manuel en particulier et pour l'ensemble des ouvrages ciblés.

¹⁶. Le quotidien « *El Watan* du jeudi 26 mars 2009, rapporte en page 19, dans l'article Fronton « tous illisibles », du journaliste A. Ferhani (...): L'étude par sondage réalisée par le centre mondial de consulting et de prospective auprès de 1000 personnes réparties sur dix wilayas d'Algérie donne « un taux de lecture de 6,8 % seulement et près de 57 % de personnes qui ne lisent jamais, nous serions donc tous « illisibles », quelle que soit notre implantation géographique. »

¹⁷. D. Lussier, *Evaluer les apprentissages*, Hachette F.L.E., 1992, p.64, définit ce vocable comme suit : « *Congruence : degré d'accord qui existe entre le contenu et la forme d'un item, et ce que cet item prétend mesurer.* »

Les consignes de compréhension dans ce manuel de lecture de première année, sont regroupées sous l'intitulé « activités de lecture », expression souvent utilisées, à la fois, par les théoriciens de la littérature et par les didacticiens

Nous entendons par activités de lecture toutes les questions et travaux qui sont concentrés particulièrement sur la compréhension de l'écrit.

On lit pour décoder le message, car on lire d'abord pour comprendre.

Les consignes des différentes activités doivent non seulement amener l'apprenant à acquérir des compétences de lecture, mais elles doivent aussi nous permettre de savoir s'il est capable de comprendre ce qu'il lit; donc de le guider au fur et à mesure qu'il rentre dans l'écrit, pour évaluer sa progression et le suivre pas à pas, dans son apprentissage.

Avant de nous consacrer à ce travail, et pour plus de clarté, commençons par définir ce qu'on entend réellement par consigne ou énoncé de la question ou du travail à faire accomplir par l'apprenant, autrement dit, « ce discours visant la réalisation d'une tâche », comme l'appelle J. P. Cuq¹⁸. Pour ce faire, et parce qu'elle est pertinente aussi, nous avons choisi la définition de Jean-Michel Zarkhartchouk (1999), qui en précise les contours pour l'enseignement-apprentissage du FLE:

Nous entendons par consigne, toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, (...))¹.

ajoutant immédiatement à la suite, pour plus de clarté sur la formulation de la consigne, qu'elle peut prendre plusieurs formes grammaticales, dans ces propos :

Depuis l'utilisation de l'impératif jusqu'à la forme interrogative ce qui compte c'est l'orientation pragmatique du texte ou du message contenant la consigne¹⁹².

¹⁸ J. P. Cuq, op. Cit. p.53

1. J. -M.Zarkhartchouk : *Comprendre les énoncés et les consignes*. Cahiers pédagogiques. Paris, 1999, p18

2. idem

En effet, toute consigne est en même temps un véritable acte de langage qui véhicule une valeur illocutoire et perlocutoire à la fois, dans la mesure où ce qu'on vise est aussi inscrit que ce qui est attendu, dans la performance ou l'actualisation de l'activité en elle-même.

Que l'exercice serve à former en situation d'apprentissage ou qu'il s'inscrive dans l'évaluation, toujours est-il qu'il vise à la fois et à plus forte raison en classe de langue étrangère, à travailler le savoir et le savoir-faire, comme nous le clarifie cette autre définition qui appuie sur la manipulation de l'objet :

Un exercice scolaire est un texte injonctif, qui demande de la part de l'élève de procéder à une ou des opération(s) précise(s) pour aboutir à un résultat souhaité. Cela permet de vérifier :

- qu'il a acquis une (les) connaissance(s) ;*
- qu'il maîtrise un (des) savoir-faire qu'il est capable de transférer dans une situation nouvelle¹.*

Il ne faut perdre de vue l'objectif visé, qu'il soit un savoir et/ou un savoir-faire sachant qu'en langue et de surcroît en français langue étrangère, les deux sont interdépendants.

C'est pourquoi, la consigne doit être claire et en parfaite adéquation avec la progression et le degré de difficulté ciblés en situation, en contexte, tout comme dans la réalité où la langue sert les enjeux communicatifs dans toute leur complexité, pour ne pas rentrer dans des gratuités et un travail anarchique proche du « remplissage ».

Ce qu'expriment les propos de Jean-Pierre Astolfi (dans « différencier la pédagogie », *Cahiers pédagogiques*, n°spécial, 1986, p.45), cité par Zarkhartchouk que nous jugeons utile de reprendre aussi :

Les connaissances ne sont pas des choses qui s'apprennent de façon statique et s'accumulent, mais des outils intellectuels qui fonctionnent dans des situations réelles, avec la complexité de celles-ci²⁰.

¹ J. M. Zarkhartchouk , op. cit. p.22.

Pour commencer, il faut savoir que chaque page d'activité fait face à un texte support (ou même 2 textes donc deux discours différents sur le thème de la forêt en page 149-149, et en la page 166). Sur le plan des consignes de compréhension écrite, nous nous limitons aux deux premières parties, la troisième relevant de l'expression écrite, nous la laisserons en fin de d'analyse. En fait, comme nous allons le signaler à plusieurs reprises et dans les 5 manuels, les questions visant les techniques d'expression écrite sont souvent mélangées à celles concernant la compréhension du contenu proprement dit.

Pour ce qui est de premier corpus, nous avons relevé 19 consignes mal situées et/ou incorporées gratuitement dans la séance de lecture/ compréhension. :

En page 166, nous constatons la présence de plus de questions relevant de l'expression écrite que celles relevant de la compréhension; argumentation
Sur le plan des consignes de compréhension, comme elles sont organisées en 4 parties dont la quatrième est de l'ordre de l'expression écrite, nous restons pour l'instant sur « j'observe et je repère plus » et « je comprends le texte ».

Pour la première série d'activités, elle vise le paratexte, l'image du texte sur la page, l'organisation typographique, les paragraphes. Elle fait appel aux verbes taxonomiques, comme identifier, relever, souligner, compter, repérer, (.cf. taxonomies de Bloom).

La deuxième quant à elle, est pédagogiquement orientée vers la compréhension du contenu, c'est à dire du message, de ce qui fait référent et non des moyens mis en œuvre pour le dire, l'écrire. Or il en est autrement: en effet un mélange des plus occurrent montre de lourdes carences à ce niveau d'analyse ; ce que nous découvrons au fur et à mesure de notre progression dans la lecture de ces activités :

²⁰ J. M. Zarkhartchouk , op cité, p.27.

-en page 89, seules 3 consignes sur les 7 sont réellement de compréhension (1, 3, 7), les autres se rapportent à l'analyse de l'écrit, et des moyens linguistiques employés :

- 2 -*quels éléments composent ce qui est écrit, relève les mots ou expressions qui les désignent.*
- 4-*on apercevait, pourquoi a-t-on utilisé ce verbe au lieu de on voyait*
- 5 -*quel est le temps des verbes employés dans cette description ?*
- 6-*relève cinq verbes qui servent à décrire, lequel est répété deux fois ?*

Par ailleurs, le métalangage utilisé est d'ordre linguistique ou procédural et même reste assez gratuit dans le sens où on ne revient pas contenu du message pour le confirmer ou le discuter, bref, parler de ce qui se passe dans le texte, à part peut-être pour la 4.

Il en est de même pour les pages 103, 105, 119,135, 137,149, 151,165, 167, 181,182, 197, 199 où les consignes portant sur le vocabulaire, les temps, la syntaxe, ou le discours, hantent la rubrique pourtant intitulée, « je comprends le texte ».

Ainsi à regarder la page 119, deux questions seulement s'inscrivent en compréhension de texte, le reste, soit les questions 4, 7 et 8 sont de l'ordre du paratexte, tout comme est ciblée aussi la grammaire de texte avec les questions 2 et 6.

Pour mieux le préciser encore, nous ne constatons que seule la question1 :

- *quel est le personnage principal dans le texte ?*

L tout comme la question 3 (qui regroupe en réalité 3 consignes différentes) :

Avec qui parle ce personnage ? Que demande-t-il ?

Quel effet provoque sa demande ?, respectent la partie qui les inclut : « Je comprends le texte »

Peut-on savoir si l'apprenant a compris ce qu'il a lu ? Est-il capable de le redire? De le résumer oralement à quelqu'un qui n'en a pas connaissance ? De le reformuler avec ses propres phrases ? Ce qui ne peut qu'être que bénéfique pour lui.

A priori non, car ce n'est pas avec deux questions qu'on peut travailler la compétence de lecture, qu'on peut « sentir » un texte, percevoir les « sens qui le parcourent » et/ou en être touché tout simplement, mais en progressant peu à peu dans le message par des questions qui amènent l'apprenant à construire du sens, pour être en mesure de synthétiser, de faire la différence entre l'essentiel du message et les détails.

Si nous prenons encore la page 149, il nous est difficile de cerner une question portant sur le contenu du message.

Pour plus de précision, nous préférons reprendre consigne après consigne, sachant que nous sommes toujours dans les activités composant la rubrique visant le sens, avec ce titre réitéré de façon régulière, « *je comprends le texte* » :

1- 1. *Quel est le thème de chacun des deux textes ?*

2- *dans le texte 1 un verbe est répété ; lequel ? Quel est le sujet de ce verbe ?*

Combien de fois est-il répété ? Qui désigne-t-il ?

3- *A quoi servent les parenthèses dans le texte ?*

4- *Que signifie un écosystème ?*

5- *Dis pour chacun des textes s'il sert :*

- *à informer et à expliquer.*

- *à donner des conseils.*

- *à raconter et à décrire.*

6- *L'auteur du texte 1 dit ma forêt et celui du texte 2 la forêt : pourquoi ?*

7- *A quel temps sont les verbes de chacun des textes ? Peux-tu expliquer l'emploi de ces temps ?*

8- *Dis dans quel texte l'auteur est :*

- *objectif en présentant la forêt telle qu'elle est.*

- *subjectif en présentant la forêt à travers ses sentiments.*

Analysons maintenant ce corpus.

Le texte de l'énoncé 1 aurait été plus simple et surtout plus approprié si à la place on avait choisi « de quoi nous parlent le texte 1 et le texte 2 ? », au lieu de rentrer

déjà par le mot thème qui pose un regard analytique sur l'écriture du contenu et non sur le contenu lui-même en tant que sens.

N'oublions pas de signaler que nous rentrons par un travail comparatif dès l'amorce du texte, autrement dit, en nous basant sur les titres !

Certes les énoncés des consignes 2, 3 et 7 sont assez simples sur le plan de la métalangue, les apprenants sont logiquement habitués à ce lexique dans le primaire. Seulement dans ce cas aussi, nous ne pouvons que constater encore que nous sommes loin de la compréhension de texte : l'analyse est orientée vers les outils linguistiques utilisés, leur emploi pour produire ce support, donc à inscrire dans l'expression écrite du produit.

Nous ne pouvons que noter que le message est oublié au profit de la morphosyntaxe et que les consignes ne sont pas à leur place comme le veut l'intitulé. De même, la question 4 « que signifie un écosystème ? » relève quant à elle, d'un exercice de vocabulaire, surtout que la définition n'est reliée ni à un élément informatif du texte, ni à une question qui valorise ce substantif. Ce qui aurait eu plus d'impact (le dit d'abord, le comment cela a été dit, après).

Ceci dénote une absence flagrante de progression rationnelle mais encore l'oubli par éloignement du centre d'intérêt visé, la compréhension du texte. Elle aurait donné lieu à une série de questions permettant de décoder les deux textes simultanément ou l'un par rapport à l'autre ; ce qui conduira certainement à une lecture compréhension des plus pertinentes pour un apprenant étranger.

Quant à la dernière activité qui devrait être l'aboutissement aux activités précédentes, elle se retrouve en porte à faux, face à des questions désarticulées qui n'ont rien d'activités mobilisatrices, vu ce permanent manque de cadrage. Même s'il est vrai comme le dit J. Dewey que, « quand la main travaille, l'esprit réfléchit », on se doit de canaliser l'effort cérébral dans l'apprentissage du FLE, à plus forte raison lorsqu'on a mis en place différentes rubriques.

Pour terminer, L'activité inscrite dans la partie « *je donne mon avis* » correspond beaucoup plus à une question de compréhension :

Le texte 2 t'a-t-il apporté des informations nouvelles sur la forêt ?

Quelles sont ces informations ?

Tout comme celle qui figure dans l'exercice 8 : « *Dis dans quel texte l'auteur est :*

- *objectif en présentant la forêt telle est ;*
- *subjectif en présentant la forêt à travers ses sentiments ».*

C'est là qu'il va argumenter, mais c'est surtout là qu'un regard analytique est encore porté sur la composition du texte, la place et la responsabilité de l'auteur face à son produit.

Si sur le plan du métalangage procédural et didactique certaines pages comme celle que nous venons d'analyser ne présentent pas réellement des difficultés, c'est sur le plan des activités et de leur organisation que cela présente une inflation de carences et de maladroites, qui n'aident pas l'apprenant dans sa quête du sens, par absence de centration sur l'objectif visé comme le stipule cet énoncé objectif, « Être capable de comprendre ce qu'on lit ».

Si nous observons par contre les pages 181 et 183, les consignes de la quasi totalité des activités de lecture ne correspondent pas du tout à la rubrique « je comprends le texte » :

Encore une fois, sur 15 consignes, notre constat révèle que 12 relèvent de la morphosyntaxe ou de l'analyse du discours et traduisent un sérieux décalage, et donc, seulement 3 questions sont pertinentes (1.p181 et 1 et 2..p 183).

Notre analyse nous confirme encore que les questions appartiennent à plusieurs niveaux :

- niveau de compréhension du message, du contenu, (du référent) peu représenté ;
- niveau d'analyse de l'écriture du texte, des moyens linguistiques employés ;

- niveau discours ou de l'organisation choisie, occupant un espace qui n'est pas le sien.

Pour estimer de manière précise le mélange entre les rubriques, nous les avons recensées dans le tableau synthétique ci-après qui nous permettra d'apprécier la réalité du terrain sur l'ensemble des pages consacrées aux activités de lecture.

Pour plus de clarté, nous avons choisi le terme « correctes » pour les consignes correspondant à la rubrique qui les inclut et incorrectes pour celles qui ne répondent pas aux objectifs de la partie qui les englobe (mal placées, gratuites ou ne sont pas des activités de lecture).

Répartition des activités de lecture en sous-rubriques			
Activités de lecture	Total des activités	Correctes	Incorrectes
		(+)	(-)
J'observe et je repère	94	75	19
Je comprends le texte	189	122	67
Je donne mon avis	13	12	1
J'écris	14	14	0
Total	310	223	87

Tableau n° 2 : Classification des activités de lecture dans le manuel de 1AM

A bien lire notre tableau sélectif, il ressort que 87 consignes sur 310 ne relèvent pas de ce que nous attendons de l'approche de l'écrit, soit 28 % environ. Ce qui est n'est pas négligeable pour un document de travail.

Ainsi dans l'activité de mise en contact avec le support, « *J'observe et je repère* », 19 activités ne sont pas à leur place, car le plus souvent elles relèvent soit de la compréhension de l'écrit, soit de la synthèse ; et donc demandent de la réflexion car

elles sont plus complexes que le repérage ou l'observation qui s'occupe des éléments périphériques, du paratexte.

De même, notre analyse fait apparaître ce qui vaut d'être souligné encore, que 67 consignes, sur les 189 distribuées dans la partie « *Je comprends le texte* », soit 35,5% sont en déphasage avec l'objectif de celle-ci. Pour étayer nos propos nous avons relevé les exemples suivants :

- J'observe et je repère
 1. *Deux lignes successives commencent par des tirets, Sais-tu pourquoi ? p. 71*
 2. *Lis les trois premiers mots de chaque paragraphe, quelle information apportent-ils sur le texte ? p89*
 3. *Lis les trois lignes écrites en gras sous le titre : T'aident-elles à mieux comprendre le texte ? p 151*
 4. *Peux-tu deviner le thème traité dans ce texte à partir Du titre de l'ouvrage ? p 199*

Dans notre premier exemple, la question vise en réalité une réponse par oui ou par non et l'apprenant ne se limitera pas au simple repérage. Il construit sa réponse et produit un savoir. La deuxième concerne l'information apportée et il doit encore organiser et construire sa réponse et non pas apporter un élément brut, tel qu'il est perçu dans le texte. Il peut aussi se tromper sur ce qu'il lit; ce qui suppose un processus de compréhension et non de simple observation.

A noter qu'en page 89, deux activités sur les quatre qui sont proposées devraient rejoindre la rubrique « je comprends le texte » et dépassent le niveau de l'observation. Le deuxième échantillon est orienté vers l'évaluation de ce qu'on observe, et fait donc sans conteste, partie de l'argumentation : l'apprenant aura à répondre « *oui parce que...* », ou « *non parce que...* », Compte tenu qu'il est sollicité pour argumenter, justifier sa réponse. Nous comprenons bien que le repérage ici n'est qu'un point de départ et non une finalité.

Par conséquent, force est de constater, que l'objectif est faussé car il y a un décalage entre la rubrique et les consignes qui traduisent le contenu des activités.

Enfin notre troisième et dernier corpus rentre dans ce qu'on appelle « les hypothèses de lecture, c'est à dire la compréhension primale, le sens qu'on peut concevoir du texte dès le premier regard, mais qui peut évoluer ou même être complètement à l'opposé de ce qu'on pensait saisir au début de la réception du message, et ce, au fur et à mesure qu'on avance dans la lecture compréhension, que les questions deviennent plus pointues, plus « précises.

En fait, pour être plus précis dans nos propos, elles doivent cibler ce qu'on peut appeler les micros objectifs, qui correspondent pour nous sur le plan du message, des idées, aux détails, aux précisions, aux illustrations (...) et même aux présupposés, qui se perçoivent au fur et mesure que la lecture se fait plus approfondie.

Mais c'est dans la partie 2 « *je comprends le texte* » que nous relevons le plus grand nombre de consignes hors objectif : elles sont disséminées partout, comme si le français ne devrait s'articuler que sur le discours ou la morphosyntaxe au détriment du contenu, du message proprement dit.

- *je comprends le texte*

Nous constatons que lire a perdu un peu le sens de comprendre ce qu'on reçoit comme informations, idées, comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises.

Dès que nous avons un texte entre les mains, enseignants et apprenants se précipitent sur sa composition. Ce que nous retrouvons un peu partout dans cette partie pourtant bien déterminée.

Or, et à plus forte raison, à ce stade (nous sommes en première année moyenne et après deux ans de français pour la moitié des élèves.)²¹, ce qui revient à dire comprendre le sens, décoder le message d'abord au risque de se tromper au début puis petit à petit voir comment ces informations sont formulées justement pour traduire tel(s) ou tel(s) sens.

²¹. Il nous faut rappeler encore que la 1^{ère} du cycle moyen (collège) a reçu depuis septembre 2008 deux profils différents d'apprenants : ceux de la 6^{ème} année et ceux de la 5^{ème} année, puisque les nouvelles directives réduisent le cycle primaire à cinq années au lieu des six habituelles.

Il faut leur apprendre à goûter le contenu, la langue usuelle dans ce qu'elle véhicule comme informations, idées, connaissance du monde, de notre environnement immédiat, des relations entre les être humains(...).

Ainsi donc, des questions portant sur le discours et son organisation, sur le lexique employé, les outils linguistiques, souvent de manière gratuite quand elles ne sont pas mal cernées, occupent cette partie au détriment du sens comme nous l'avons constaté dans certaines pages étudiées.

Les questions devront impérativement porter sur le contenu du message et non sur sa texture, ou son organisation, ou alors il faudrait changer d'intitulé pour ne pas créer de confusion dans l'esprit de l'apprenant.

A titre d'exemple, nous nous basons sur le questionnaire suivant :

1. « *Compare la situation finale de ce conte à la situation initiale : que remarques-tu ?* p. 73
2. *Dans la quatrième et la cinquième réplique qui est désigné par je et par tu ?* p. 119»
3. *Dans le troisième paragraphe, l'auteur donne des exemples, Comment sont-ils présentés ou introduits ?* p. 151
4. *À quel mode sont les verbes de la 1^{ère} partie ?*
A quel mode et à quel temps sont ceux de la 2^{ème} partie ?

On pourrait multiplier les exemples, mais le constat est là pour confirmer et estimer de manière précise le décalage (et gratuités) que nous avons constaté à travers ces quatre échantillons. Comme nous pouvons le vérifier, ces quatre corpus entre autres, n'ont rien à voir avec les questions et activités de compréhension de l'écrit :

-la question 1 porte sur l'analyse narratologique (Propp) et non sur la compréhension du contenu en tant qu'histoire. Ce qui est très important pour toucher le concret, l'émotionnel, on ne doit pas occulter la « sève » d'une histoire au profit de sa construction pour de si jeune enfants.

Du moins, ils n'ont pas besoin de parler de situation initiale, finale, de la perturbation, de l'adjuvant de l'opposant (...), mais du début de l'histoire, du moment où le problème arrive, de celui qui va intervenir pour le régler, du héros, (...), comme dans la vie de tous les jours, même si nous sommes dans un conte.

Autrement dit, On ne doit pas « bombarder » l'apprenant d'analyse du discours en permanence, et à plus forte raison, quand on se situe dans la compréhension de l'histoire pour que l'apprenant algérien soit séduit par ce qu'il va travailler et non pas rebuté par cette profusion de termes techniques propres aux chercheurs en narratologie et théorie littéraire.

Ce que pensent aussi d'ailleurs certains pédagogues et didacticiens comme par exemple, Vincent Jouve (2002), sans que cela soit spécifié à la situation de FLE, lorsqu'il écrit :

La narratologie ne peut, à elle seule, rendre compte de la portée d'un texte.

Mettre au jour l'efficacité des structures narratives ne suffit pas. Reste à savoir, bien sûr, comment appréhender ce dernier dans l'analyse²².

-La question 2 porte sur les pronoms de désinence, embrayeurs du discours et indices d'énonciation, et s'inscrit dans l'analyse linguistique du discours et non dans la compréhension. Il s'agit de montrer que « je » renvoie à celui qui parle donc au locuteur, et le « tu » renvoie au même personnage mais devenu allocutaire, lorsqu'il reçoit la réponse de son vis-à-vis. Mais encore une fois, rien n'indique dans la question qu'on vise ce changement de statut permanent qui fait avancer le dialogue par le jeu des questions/réponses et/ou argumentation (...).

-La question 3 concerne la technique d'écriture employée par l'auteur et les outils utilisés à cet effet, l'utilisation de « par exemple » et des parenthèses (...) ce qui n'est très important comparé aux raisons évoquées en tant qu'éléments porteurs du discours documentaire.

²².V. Jouve, *La Lecture*, Hachette Supérieur, Paris 2002, P.34

-La question 4 est formée de deux consignes qui visent deux objectifs opérationnels différents portant sur deux paragraphes distincts. Toutes les deux donc relèvent de l'analyse linguistique de la texture du texte et non de la compréhension du contenu référentiel.

Mais même sur ce plan, les deux énoncés occultent la valeur des temps et du mode visés dans leur fonctionnement en contexte. Pour ce qui nous concerne, elle est gratuite et désancrée : on se contente d'identifier et non de justifier ou d'expliquer le choix de tel ou tel temps, dans un contexte donné. Nous pouvons parler de faux départ, le manuel étant le document de base, aussi bien de l'enseignant que de ses apprenants.

Ce sont entre autres des facteurs qui incitent à former des apprenants connaissant bien les différents discours, les leçons de morphosyntaxes et réussissant les différents exercices, mais qui restent incapables de parler de ce qu'ils lisent ou de parler et d'écrire tout court ; bref, de communiquer.

Pour la partie « Je donne mon avis », on peut sans risque de nous tromper, reconnaître que 12 sur 13 activités sont bien à leur place, mais le discours manque parfois de rigueur : ce que nous avons aussi mis en exergue dans les énoncés relevés que nous allons analyser dans ce qui suit :

- *Je donne mon avis*

Prenons l'activité de la page 87, on commence par formuler une question d'appréciation et de jugement de valeur de ce qui a été lu :

As-tu aimé cette description ?

L'apprenant aura donc à répondre par oui ou par non et devra logiquement argumenter sa thèse. Puis à notre étonnement, le questionnaire rétrograde avec une autre question portant sur un élément de l'histoire :

Selon toi, le personnage arrivera-t-il jusqu'aux maisons ?

On ne peut que reconnaître que les deux niveaux d'analyse sont mal cernés, car commencer par une question d'évaluation, pour revenir à une question de synthèse est très maladroit et traduit des carences certaines sur le plan de la progression dans l'entrée dans l'écrit et les questions appropriées à chaque niveau d'analyse.

En ce qui concerne la consigne « intrus » en page 149, elle serait bien à sa place dans « je comprends le texte », tout comme il s'agit en fait de deux consignes qui se complètent et dont la deuxième conditionne automatiquement la première ; autrement dit, il n'y a pas de choix :

-Le texte 2 t'a-t-il apporté des informations nouvelles sur la forêt ?

-Quelles sont ces informations ?

L'apprenant ne peut que répondre par oui et en se rapportant directement aux éléments fournis dans le texte. Le questionnaire s'inscrit encore dans la compréhension du texte.

Enfin, pour ce qui est de la rubrique « j'écris », d'une part, il faut signaler qu'elle est en déphasage avec l'intitulé du haut de page « activités de lecture » car « J'écris » est une activité de rédaction, de production, de construction. Elle invite l'apprenant à être scripteur, pour ne pas dire auteur. Seulement, là aussi, l'emploi de la première personne du singulier avec le verbe écrire isolé nous donne encore un énoncé tronqué, car on ne peut accepter « j'écris » avec ce verbe transitif direct dans les situations de la vie quotidienne, à deux exceptions près :

-lorsqu'il y a une question à laquelle on se doit de répondre : que fais-tu ?
Qu'est-ce que tu fais ? (...), « j'écris » ;

- lorsqu'on on s'exclame sur ses propres possibilités ; mais dans ce cas là, le point d'exclamation est de rigueur : « j'écris ! »

D'autre part, il existe toute une panoplie d'activités d'écriture comme nous le verrons dans notre étude « le métalangage et le discours didactique dans les questions d'expression écrite », pour ne pas l'inscrire là où elle n'a pas sa place, pour la simple raison que le manuel étant très compartimenté, il faut qu'il y ait congruence entre ce

qu'on propose et le choix de départ au niveau des rubriques, mais aussi et surtout, pour ne pas embrouiller l'apprenant dans sa progression.

- J'écris

A regarder notre tableau inventaire (Cf. notre tableau n°3) de cette partie « intrus » dans la rubrique « Activités de lecture », nous ne pouvons qu'être surprise devant ce disfonctionnement pédagogique entre 13 activités inscrites dans la dernière partie « j'écris », et ce que nous pensions trouver.

Si les 13 activités ne présentent pas d'anomalies sur le plan de leur intégration à cette partie, elles demeurent tout de même équivoques pour la simple raison que si on veut terminer la rubrique activités de lecture par des travaux écrits, il aurait été plus pertinent d'y préparer l'apprenant, de telle façon que ce travail soit un aboutissement de ce qui aura été investi dans la partie « *je comprends le texte* », au risque de présenter des activités désarticulées et sans progression cohérente.

Ou alors, il faudrait s'engager clairement à préparer l'apprenant à maîtriser la relation existant entre ce qu'on dit et la manière de le dire selon les situations de communication; dans notre rubrique, à ce qu'on écrit et à la manière de l'écrire.

Or, en les étudiant les unes après les autres, nous nous rendons bien compte, qu'il n'en est rien. Si maintenant, on termine le travail de lecture par « j'écris » cela sous entend que tout le reste doit être assuré oralement. Ce qui n'est pas exact, car d'autres consignes nous prouvent le contraire, à plus forte raison celles où il est question de faire des relevés, et elles sont nombreuses.

A titre d'exemple, nous citons trois sur les 24 consignes demandant de faire des relevés, donc d'écrire, sinon on aurait certainement opté pour les verbes « dis, donne, ou cite », déjà employés dans la partie précédente, « je comprends le texte » :

1. « *Relève les deux phrases qui le disent* » p.23
2. « *Relève des éléments du texte qui le montrent* » p.39
3. « *Relève les mots et les passages du texte qui soulignent le côté merveilleux du conte* p. 41

Certes, nous sommes dans des consignes visant l'identification et le repérage, mais toujours est-il qu'elles s'inscrivent dans l'écrit, d'autant plus que cette partie particulièrement de l'écrit dans des activités de lecture se présente en porte-à-faux, parce que justement, une partie spécifique « les activités de l'écrit » lui est réservée.

Si maintenant on veut faire écrire l'apprenant, pour répondre à des questions portant sur la compréhension du texte, à supposer que toutes les autres questions se réalisent oralement, au risque de nous répéter encore, les consignes qui composent cette dernière partie ne relèvent pas de la lecture mais de la production personnelle de l'apprenant, donc des activités d'écriture. Il suffit de regarder notre tableau n°3, où nous les avons scrupuleusement classées par séquence et par ordre d'apparition, en fin de rubrique « activités de lecture »

Pour apprécier la portée des discordances que nous avons signalées, nous allons prendre un exemple précis : à la page 121, on demande une véritable rédaction, un dialogue en fin de série de questions qui ne préparent nullement l'apprenant à cette activité :

*La princesse pose aux servantes deux autres questions, l'une sur ses cheveux, l'autre sur son nez. Imagine les réponses des deux servantes.
Ecris le dialogue.*

Tout d'abord il ne faut pas occulter l'emploi du verbe « imagine » qui renvoie à la créativité et la productivité de sens chez l'apprenant. Cependant, cet énoncé aurait été ambigu s'il n'y avait pas le deuxième pour en préciser le discours attendu et la zone d'apprentissage ciblée (oral ou écrit).

De plus, la consigne continue avec un énoncé injonctif clos où le verbe *écrire* à l'impératif (qui n'a plus de secret pour l'apprenant) lui ordonne de produire bon gré mal gré un dialogue. Donc, de construire un autre genre de texte. De passer à un autre discours. C'est très bien.

Inventaire des consignes intégrées dans « activités de lecture »					
p	S	Consigne	p	€+	€-
1	S	1-Réécrit le dernier paragraphe en lui donnant la forme d'une lettre. 2-Deux éléments manquent à cette lettre, imagine. Imagine les et complète la lettre.	9		X X
2	1	Réécrit la situation initiale de ce conte en remplaçant le mot pauvre par le mot riche. Tu feras les transformations nécessaires.	25		X
	2	Voici le résumé du texte dans le désordre. Remets-le dans l'ordre du texte et réécrit le.	41	X	
	3	Réécrit le premier paragraphe en le mettant au passé : imparfait et passé simple. Pour ne pas te tromper, revois ce que tu as écrit dans l'atelier du conte.	57		X
	4	Complète le résumé suivant avec des éléments pris dans le texte.(...)	73	X	
	5	Dessine sous forme de plan, le paysage décrit dans ce texte. Tu nommeras chaque élément représenté sur le plan.	89	X	
	6	Complète le portrait de Melle Candy. (...)	10 5		X
	7	La princesse pose aux servantes deux questions (...). Imagine les réponses des servantes. Ecris le dialogue.	12 1		X
3	S	Ecris le scénario de cette BD. Pour cela résume en quatre phrases l'histoire qu'elle raconte	13 7	X	
4	1	Complète le résumé suivant. (...)	15 1		X
	2	Complète le résumé suivant. (...)	16 7		X
5	1	Réécrit, de deux manières différentes, la phrase suivante en y introduisant un verbe (...)	18 3		X
6	1	Réécrit le texte en supprimant les exemples et les explications.	19 9		X

Tableau n°3 : consigne des activités de lecture dans le manuel de 1AM

Légende: nous avons choisi le symbole €+ pour les questions de compréhension; €, pour les questions de compréhension n'appartenant pas aux consignes de compréhension.

C'est une situation de production écrite personnelle qui ne peut que confirmer qu'il est bien en situation de réalisation et d'investissement personnels, et non pas en situation d'activité de synthèse écrite et non orale.

Nous assistons à ce qui nous semble être une pure gratuité, (si même nous sommes consciente de l'importance que revêt la manipulation écrite dans l'apprentissage d'une langue étrangère), dans un questionnaire portant le titre « *activités de lecture* », parce que la consigne relève plutôt de l'activité d'écriture, d'autant plus élaborée, qu'elle réclame une préparation particulière.

Ce qui nous conduit à la conclusion, qu'il nous faut bien reconnaître que cette activité ne correspond pas du tout à la rubrique qui l'englobe, d'autant plus et au risque de nous répéter, que le manuel réserve un quota important de pages consacrées aux activités d'écriture !

Puisque nous travaillons les activités de lecture, nous ne pouvons omettre de parler de la rubrique intitulée « lecture récréative », composant pédagogique inconnu jusqu'alors, dans le langage de l'enseignant et celui de l'apprenant est répété plusieurs fois.

Nous nous attacherons à voir de près à quoi cette partie correspond et à quoi renvoie ce métalangage, certes affriolant par ce côté ludique et distrayant qui ressort de cette association, qui annonce du plaisir, et résonne comme résonnerait « loisir ».

Cette partie se limite en fait à 23 textes littéraires sans aucune orientation pédagogique. De même, il faut noter le choix de certains textes tronqués qui pourraient certainement donner lieu à des séances ludiques, à des débats, à des activités de complétion, d'imagination pour actualiser les possibles narratifs (...); bref, à en faire au moins une exploitation libre, aussi bien de la part des apprenants que de l'enseignant.

D'autant plus que certains supports comme le poème *L'Avion* D'Alain Serres, page 83, peuvent en parallèle, donner lieu à des activités de diction, de mise en musique pour acquérir une fluidité verbale et une prononciation acceptable.

La fable de La Fontaine *Le Loup et L'agneau* en page 6, peut faire appel à une dramatisation, à des mises en scène, à des jeux de rôles, à des résumés différents et même à des tableaux pour décorer la classe (pour peu qu'il y'ait un petit dessinateur ou

un peintre en herbe dans la classe.). Mais nous découvrons que tous ces textes sont tout simplement jetés sur les pages sans aucune recommandation.

Sachant que la majeure partie des enseignants ne savent pas comment utiliser ces séances, ceci risque sans aucun doute de donner lieu à d'interminables lectures « expressives » agrémentées des sempiternelles questions avec un formidable mélange entre les questions de compréhension, de lexique et celles portant sur les techniques d'écriture ou d'expression employées par l'auteur du texte.

A ce vide pédagogique, nous pourrions ajouter la présence de lacunes sur le plan du paratexte avec des indications erronées au niveau des sources:

Ainsi par exemple, à la page 50, le conte populaire d'Afrique du Nord « Djéha au mariage » est présenté comme « conte algérien », sachant que nous parlons toujours, en littérature orale du personnage de Djéha comme personnage populaire maghrébin, tout comme le sont les innombrables contes qui tournent autour de cet archétype ; alors qu'en page 51, le conte « *L'Avare marié* » s'inscrit comme « *conte populaire roumain* ».

Le manuel quant à lui ne donne aucune piste pour ces lectures plaisir, qui seraient d'autant plus captivantes si elles donnaient lieu à des tables rondes régulières, pour en discuter comme sur les plateaux de télévision, comme dans la vie ! Ceci n'est pris en compte par ce manuel car même le paragraphe qui la présente dans l'avant-propos ne nous fournit pas d'informations précises (Cf. avant-propos en annexes) :

*Lecture récréative : des textes, des poèmes, ou des BD te sont
Proposés à la fin de chaque séance. Agréables à lire, et souvent
amusants, ils te feront découvrir le plaisir de la lecture personnelle.*

Tous ces indices, ou plutôt omissions qui nous semblent être des carences font que nous nous posons ces questions : est-ce que le livre du maître contient des propositions dans ce sens ?

Sont-elles laissées au libre choix de l'enseignant ? De l'enseignant et des participants ? Au libre choix des élèves ? Qu'en est-il par rapport aux programmes ? Et surtout s'inscrivent-ils dans l'approche communicative /interactive et la pédagogie du projet ?

Au vu de ce qui est dit dans le manuel, ils constituent une « banque de textes à lire » sans aucune finalité concrète, à l'exception du sentiment de plaisir de lire de beaux textes!

En conclusion, pour revenir sur les activités de lecture que nous avons étudiées, ces quelques exemples confirment la déphase incontestable qui mine la plupart des rubriques tant sur le plan des objectifs visés, que du respect des rubriques et parties ciblées qui les intègrent.

En effet, une analyse plus fouillée montrera à coup sûr, le manque d'organisation de la plus facile à la plus complexe, surtout en ce qui concerne la partie « je comprends le texte », comme on pourra aussi déceler plusieurs objectifs dans une même consigne qui peut embrouiller l'apprenant.

Nous avons vu que les activités ne correspondent pas toujours au titre qui les annonce et pour certaines, elles sont mal réparties, mal classées et brisent le fil conducteur qui devrait en faire des activités ayant du sens pour la compréhension du texte et pour apprendre à rentrer dans l'écrit de manière pragmatique.

Ce qui est important car elles participent du projet, les textes étant choisis parce qu'ils concourent à la construction et à la réalisation des projets porteurs des compétences communicatives que doit s'approprier le collégien algérien de première année moyenne. Toujours en ce qui concerne les compétences de lecture, passons maintenant à l'analyse du manuel de deuxième.

2.2 Le métalangage et le discours didactique dans les questions de compréhension de 2AM

Le manuel de lecture de 2^{ème} AM, titré « Le français en projets » se présente comme un véritable patchwork » en ce qui concerne la répartition des différentes activités. Ce qui rend difficile pour nous, leur relevé dans un même tableau synthétique que le document précédent (1AM) pour la simple raison que les consignes ne conviennent pas du tout.

Donc c'est après une minutieuse observation de chaque consigne, que nous avons opté pour son inscription dans l'une ou l'autre rubrique (Maîtrise de la langue, consignes de compréhension, consignes d'expression. Ce que nous expliciterons et justifierons plus loin (...)).

Comme nous venons de le signaler ce manuel foisonne de petits textes, d'images superposées ou disposées de manière ludique en diagonales, sur un fond coloré ; l'une cachant parfois un tiers de l'autre, en mode « gigogne » à prendre en charge, mais aussi difficilement détectables tant les différentes activités se présentent dans un mélange parfois surprenant, surtout lorsqu'on sait qu'il s'adresse à des apprenant étrangers avec lesquels la clarté et la cohérence textuelle s'imposent pour ne pas tomber dans des gratuités qui ont déjà longuement sévi dans un passé pas très lointain.

Ainsi nous nous reviendrons avec plus d'insistance sur la répartition des activités, la présence très importante du métalangage didactique, de la terminologie théorique, de l'organisation des consignes, de leur pertinence et de l'implication de l'apprenant.

A première vue ce document s'inscrit dans la pédagogie du projet, qui donne sa place au contrat d'apprentissage appelé aussi négociation pour installer les compétences de communication visées

De même, il a recours à la progression par séquences qui relève du processus d'apprentissage dans la pédagogie du projet intégré à l'enseignement /apprentissage dont la condition sine qua non est l'implication responsable de l'apprenant dans l'apprentissage du FLE.

Il convient par ailleurs de tenir compte de la place accordée, au risque de nous répéter à l'évaluation formative et à l'auto évaluation, pour remédier aux carences décelées tout au long du projet. Il se trouve que ce manuel préfère « l'évaluation bilan » notion galvaudée à notre avis ; ce que nous démontrerons dans la partie consacrée à cet effet.

Avec ces caractéristiques on peut dire qu'il se présente comme un livre fermé, qui suit et répond aux caractéristiques d'une méthode donnée. Du moins en surface. Mais qu'en est-il réellement ? Cela se vérifie-t-il dans La structure, le contenu et l'organisation des questions ?

Ces aspects du problème sont certes très intéressants mais on ne peut y répondre d'emblée car nous nous réservons le choix de le vérifier tout au long de nos différentes parties.

Dans cette partie nous notons tout ce qui relève des activités de lecture et du métalangage qui y réfère : est-il explicite ? Est-il en accord avec le discours développé ? Comment est il construit ? Autrement dit, implique-t-il réellement l'apprenant ? Le motive-t-il ?

La fréquence des activités de lecture représente un total dequestions, que nous avons calculées à partir de notre tableau énumérant le nombre d'exercices et de consignes pour chaque projet

Comme nous l'avons signalé précédemment, cet ouvrage contient énormément de courts textes ludiquement présentés mais surtout surchargeant la page et dont les approches de lecture varient selon les séquences et les projets.

Aussi, là encore est-on en droit de nous interroger : Correspondent-elles à Avec ces caractéristiques on peut dire qu'il se présente comme un livre fermé, qui suit et répond aux caractéristiques d'une méthode donnée. Du moins en surface.

Mais qu'en est-il réellement ? Cela se vérifie-t-il dans La structure, le contenu et l'organisation des questions ?

Ces aspects du problème sont certes très intéressants mais on ne peut y répondre d'emblée, car nous nous réservons le choix de le vérifier tout au long de nos différentes parties. Ce qui est attendu par les titres des parties où elles sont insérées.

Notre interrogation : Y a-t-il encore des carences, des mélanges ou mêmes des contresens qu'ils soient d'ordre didactique ou cognitif ?

C'est ce que nous nous donnons comme objectif principal.

Pour la 2^{ème} A.M. il nous faut rappeler que nous nous limitons dans cette partie au seul manuel de lecture le deuxième ouvrage étant centré sur « les outils linguistiques ». Il ne doit donc pas *a priori* se consacrer aux compétences linguistiques (dans notre partie portant sur le métalangage et le discours dans les activités de morpho syntaxe nous aurons beaucoup à dire sur cet ouvrage aussi bien sur sa composition que sur sa métalangue.

Le manuel de 2^{ème} AM n'est pas mieux loti en ce qui concerne le métalangage procédural et la rubrique tout comme l'objectif et/ou la compétence pris en charge. Comme nous l'avons précisé plus haut, pour la classe de 2^{ème} année moyenne, notre analyse est centrée pour les consignes de compréhension sur le livre de l'élève portant en sous-titre intérieur, « Pour parler, lire et écrire » ; le deuxième ouvrage étant réservé aux outils de la langue

A analyser ces trois verbes à l'infinitif, amputés du substantif « manuel » ou « livre » qui en fait un énoncé tronqué, on voit bien qu'ils sont sur le même plan (et mis sur le même niveau syntaxique comme compléments circonstanciels de but). Le verbe parler est un verbe intransitif alors que lire et écrire sont des verbes transitifs directs : On parle à quelqu'un de quelque chose ; mais on lit un livre, on écrit une

lettre (COD). Les trois compétences de communication parler, lire et écrire ne sont pas réellement du même niveau :

Parler est de l'ordre de l'expression orale, traduit la compétence de l'oral et se place après la compréhension de l'oral, où savoir écouter équivaut à écouter pour comprendre (cf. Peytard situation d'oral). Ce que nous étudierons dans notre partie réservée à cette partie, car elle est verbalement prise en charge dans le manuel.

Mais avant de parler et pour pouvoir parler en français, qui est certes l'aboutissement de l'enseignement/apprentissage, il y a en premier lieu la compréhension orale, comprendre les messages qu'on entend en langue étrangère. Cette étape semble être occultée dans ce manuel aussi.

L'est-elle aussi à l'intérieur des séquences ? Nous le verrons au cours de notre analyse.

Pour ce qui est de la compétence de l'écrit, les deux zones d'apprentissage sont respectées, du moins sur le plan du titre : avec le verbe lire c'est la zone de compréhension de l'écrit qui est prise en charge (la lecture, le décodage), tout comme « écrire » désigne l'expression écrite, la production écrite (l'encodage).

Le titre de cette rubrique est tout simplement « lecture », métalangage des plus usuels pour nos apprenants qui l'ont manipulé dès le cycle primaire. Seulement, la lecture signifie tout juste l'action de lire un texte et non pas comprendre ce qu'on lit. Même si on lit pour comprendre le message.

Nous avons vérifié qu'à aucun moment, cette explicitation n'a été faite. Nous le constatons aussi en classe où les élèves disent parfois qu'il y a beaucoup de lecture et peu de questions; que l'enseignant(e) s'est contenté de les faire lire et corriger les liaisons, le débit (ou autre).

Commençons par comptabiliser les textes faisant partie de la partie lecture / compréhension visant les compétences de lecture : lire pour comprendre et décoder le message dans sa texture et son contenu.

Ainsi pour la partie 1. *Lire et comprendre* nous avons relevé 46 supports corpus
23

La partie 2. *Lire et analyser* comporte réellement 48 corpus de travail mais avec 26 nouveaux supports car les séquences 2 et 3 du projet 2 exploitent les mêmes textes (représentés par T dans notre tableau n°3 que ceux réservés à la partie 1, pour les activités inscrites dans *lire et analyser*.

Ce que nous avons signalé en les citant une fois.

Supports textuels de lecture				
P	S	Textes pour <i>lire et comprendre</i>	Textes pour <i>Lire et analyser</i>	Textes authentiques
1	1	2 T	6 T	7T
	2	5 T	2T	3T
	3	3T	8T	∅
2	1	3T	4T	7T
	2	3T		6T
	3	19T		19T
3	1	4T	3T	7T
	2	4T	1T	5T
	3	3T	2T	3T
Total		46T	26T	57
		72		

Tableau n°3 : inventaire des textes de lecture du manuel de 2AM

Ce qui est plus logique et cohérent vu que ceux-ci ne sont pas réellement exploités, lors des questions de compréhension que nous jugeons et à juste titre, comme désarticulées car ne respectant pas l'approche lecture « production de sens »

²³. Nous entendons par support corpus, tout objet écrit ou sonore donnant lieu à une analyse, qu'elle soit référentielle, sociolinguistique, discursive, ou linguistique.

qui demande forcément une cohérence organisationnelle et surtout une progression qui va du paratexte aux idées les plus pointues du message.

Un questionnaire se doit de permettre à l'apprenant d'aller du plus évident car très visible au latent qu'il faut aller chercher en retournant maintes fois au texte. Ce qui sur le plan de l'acquisition de la langue lui permet aussi de retenir l'écriture correcte des termes, des phrases françaises.

Ce qui permet aussi de manière implicite certes, de percevoir et de s'habituer aux moyens mis en œuvre pour traduire telle ou telle information dans le message ciblé. Aussi c'est de manière explicitée et réfléchie, qu'on attaque après tout le bagage procédural exploité à cet effet; de cerner son utilité et les procédés qui ont permis de l'introduire. C'est cela mettre du sens dans ce que nous exploitons avec nos apprenants.

Nous comprenons bien que de cette façon, rien n'est gratuit, aucune investigation ne reste sans objectif. Tout prend du sens pour l'apprenant. Au total, pour 3 projets (P) et 09 séquences (S)²⁴, nous avons recensés 44 textes assez longs pour la partie compréhension et 48 autres textes pour ce qui de la partie analyse. Pour laquelle, il faut aussi signaler que certains textes sont très courts, avec deux à trois lignes parfois, ce qui réduit largement la part d'analyse pour la partie 2.

Par ailleurs, en ce qui concerne encore ces textes, nous avons recensé par le biais de ce tableau inventaire, 72 textes pour ces deux subdivisions, dont 57 textes sont des textes authentiques. Une majorité d'entre eux sont produits par des Algériens. Formulé autrement, ce sont des textes qui circulent dans la société et intégrés dans les manuels scolaires à la suite de l'innovation apportée par l'approche communicative pour mieux cerner la situation de communication d'une part, et la langue usuelle et fonctionnelle selon l'intention de communication.

²⁴. Pour raison de commodité, nous écrivons P. pour projet et S. pour séquence dans nos tableaux.

Ces supports, en tant que documents circulant dans la société contemporaine mettent en lumière la langue française en action réelle, dans son fonctionnement utilitaire et donc, sociolinguistique et pragmatique, conception reprise par Danielle Bailly (1998) qui écrit à propos du support authentique, qu'elle le voit comme :

*un document brut de la culture cible, conçu dans son cadre d'appartenance par un autochtone pour s'adresser à un autre autochtone, chargé donc d'une finalité et d'une fonctionnalité pragmatiques directes*²⁵.

Mais une explicitation s'impose aussi, il ne s'agit pas toujours de textes écrits pour des Français et injectés dans des manuels algériens, comme garants de la langue de communication, car la plupart de ces supports sont produits par des Algériens pour des Algériens ; autrement dit, en situation exolingue ; le français n'étant ni la langue officielle de l'Algérie, ni la langue maternelle pour les 90% des Algériens ; même s'il est parlé et écrit un peu partout dans notre vaste pays.

De même, signalons pour ce qui concerne les textes de lecture, ils ne portent à aucun moment des indices internes qui pourraient mettre l'apprenant sur des pistes de compréhension, comme souligner les énoncés importants, mettre en gras les mots clefs du texte, mettre en italiques, les paroles des personnages (...) ; bref donner des pistes intra textes pour faciliter la lecture.

A ce sujet d'ailleurs, François Richaudeau parle de « la mise en valeur des mots dans un paragraphe » et le préconise dans ses propos que nous citons :

*(...) L'auteur et l'éditeur de manuels scolaires ont intérêt à faire ressortir certains mots du texte par l'un ou plusieurs des procédés cités (italique, gras ou souligné) : mots nouveaux pour le lecteur, noms propres ou étrangers, mots importants pour la compréhension du texte, mots dont la définition ou l'explication est fournie par ailleurs dans le même manuel*²⁶.

²⁵. D.Bailly : *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais, ...* 1998, p. 70

²⁶. F. Richaudeau, Op. Cit. (1987), p. 69

Avant de porter un regard analytique critique sur les activités proposées dans l'une et dans l'autre partie d'approche des textes, nous allons faire un inventaire du nombre de questions données en « lire et comprendre » et le nombre de celles composant « lire et analyser », dans deux tableaux sélectifs (tableaux n°2 et n°3), pour plus de clarté et aussi pour être conforme à l'organisation formelle de ces parties qui se suivent.

Ces deux subdivisions nous interpellent aussi, d'où ces questions concernant encore les questions et consignes dont elles traitent :-Qu'en est-il des consignes de ces subdivisions? -Du métalangage utilisé ? -De la portée de ces activités par rapport aux objectifs ciblés par les parties qui les intègrent et par rapport aux supports eux-mêmes ?- Qu'en est-il de leur organisation dans le processus de progression du plus facile au plus complexe ?

Tout d'abord, comme on peut l'observer dans notre relevé, sur 181 activités, nous dégageons 129 questions qui portent réellement sur la compréhension des textes (sens) et 52 mal appropriées, qui nous semblent incorrectes, soit parce qu'elles doivent figurer dans « lire et analyser », soit parce qu'elles portent sur plusieurs objectifs à la fois ; ce qui peut perturber l'apprenant qui doit justement travailler de manière progressive²⁷. Ce qui correspond tout de même à un taux de 28 % pour cette partie.

²⁷. Il faut noter que même dans des questions qui n'appartiennent pas à la même rubrique on peut vite déceler la plus complexe de la plus simple ; celle qui demande plus d'effort de celle qui reste tributaire de ce qui est proposé comme réponse à choisir ou à recopier parmi celles désignées par les concepteurs.

Activités inscrites dans <i>lire et comprendre</i>					
Projet	Séquence	pages	Correctes	incorrectes	total
P1	S 1	9 -10 -11	11	7	18
	S 2	10 -20-21	13	12	25
	S 3	29-30-31	15	9	24
P2	S 1	41-42 -43	20	7	27
	S 2	57	12	2	14
	S 3	73	9	3	12
P3	S 1	83-84-85	18	5	23
	S 2	94-95-96	15	2	17
	S 3	103-104-105	16	5	21
Total des activités			129	52	181

Tableau n° 2: activités de compréhension de l'écrit du manuel de 2 AM

Pour ce qu'il est du métalangage employé, nous avons aussi procédé à son analyse avec les mêmes constats auxquels nous ont maintenant habitués ces manuels dans leur ensemble. Par économie d'espace, nous utilisons le qualificatif « correcte » pour celles qui sont de l'ordre de la compréhension du texte, et « incorrecte » pour celles qui relèvent d'autres rubriques existantes dans ce manuel : *lire et analyser- je m'entraîne - j'écris comme ...*

Nous avons vu ce qu'il en est des 181 activités de compréhension, consacrons-nous maintenant aux 110 activités d'analyse du corpus en tant que discours sous l'intitulé « lire et analyser », comme si ce qui a été pris en charge dans « lire et comprendre » ne faisait pas partie du générique analyse aussi.

A ce sujet aussi, notre première remarque porte sur le nombre total des questions dans cette partie *lire et analyser* qui sont plus réduites que celles inscrites dans *lire et comprendre*, l'écart étant de 71 consignes (181-110).

Activités proposées dans <i>Lire et analyser</i>					
P	S	Pages	Correctes	incorrectes	total
1	1	11	3	0	3
	2	21	7	1	8
	3	31-31	8	3	11
2	1	44-45-46	18	6	24
	2	57-58	8	4	12
	3	73-74	17	4	21
3	1	85-86-87	15	1	16
	2	96	2	4	6
	3	106	6	3	9
Total			86	24	110

Tableau n°3 : Récapitulatif des activités de lecture proposées pour la 2 AM

De plus, Sur 110 consignes, nous avons recensé 24 questions qui présentent des anomalies par rapport au titre de la rubrique qui arrive juste après celle consacrée comme nous venons de le démontrer, à *lire et comprendre*.

Ainsi notre analyse fait apparaître trois formes de discordances par rapport à ce qui est attendu dans cette partie intitulée *lire et analyser*. En effet, notre lecture nous a permis de faire ressortir, des consignes qui relèvent de la compréhension, des consignes ciblant plusieurs objectifs à la fois, et encore et toujours la présence massive d'un métalangage théorique à réserver aux spécialistes et non à des apprenants de FLE de 2AM du cycle moyen (2ème année de collège)

- Consignes portant sur la compréhension :

- 1. *De quoi se compose le mélange ? p.21*

- 2. *Qui voit dans chacun des textes précédents ? D' où voit-il et que voit-il ? p.*

31

- 3. *Que décrit-il un : un objet ou un processus ? p. 44*

-4. *Quel est l'objet décrit ?* p. 86

-5. *Quelle est l'intention de l'auteur en indiquant les routes menant à Bejaia ?*

p96

Toutes ces questions portent sur le message, le sens, on s'interroge sur le référent du texte et sur la structure et non sur comment cela été écrit, autrement formulé, sur les moyens linguistiques ou discursifs mis en œuvre pour le réaliser.

• Consignes à plusieurs objectifs car portant sur des niveaux différents :

-1. *Compare les deux énoncés : nature et ordre des informations, longueur des phrases et ponctuation utilisée* p.11

-2. *Autour de quel mot se construisent-elles ? A qui s'adressent ces informations ?* p.85

-3. *De quoi se compose le Sahara décrit par l'Emir Abdelkader ? Retrouve le champ lexical du désert.*

- 4. *A qui s'adresse l'Emir Abdelkader ? Quel pronom personnel utilise-t-il ? Pourquoi ?* p. 106

On peut d'abord observer la consigne 1 : elle se compose en fait de trois (3) consignes ; autrement dit, de trois actions portant sur trois éléments différents :

-le premier objectif : comparer la nature et l'ordre des informations (discursif)

-le deuxième objectif comparer la longueur des phrases des deux énoncés (syntaxique)

-le troisième objectif comparer la ponctuation employée dans les deux énoncés (morphosyntaxique).

Mais nous devons noter que même les deux premiers éléments sur lesquels porte la comparaison doivent être séparés ce sont deux objectifs distincts : ce qui donnera normalement :

-compare la nature des informations dans les deux énoncés (porte sur les informations en tant que référent); c'est de l'ordre du référentiel, du contenu du message

-Compare l'ordre des informations dans les deux énoncés (porte sur l'organisation des informations) elle est de l'ordre du discursif comme nous venons de le signaler plus haut.

Nous voilà donc avec une consigne à quatre objectifs, ce qui non seulement est lourd pour l'apprenant, mais surtout déconseillé en situation d'enseignement / apprentissage par mesure de clarté, de précision de l'objectif à vérifier, et pour être en accord avec un questionnement progressif et ayant du sens pour l'apprenant.

Comme c'est le cas des autres consignes, nous allons juste signaler les objectifs que visent chacune d'elles :

-consigne2. : Deux objectifs, et deux niveaux différents, : linguistique(syntaxe) ; de compréhension, donc deux activités différentes.

-consigne 3. Deux objectifs : compréhension ; linguistique (vocabulaire),

-consigne4. Trois objectifs : trois consignes différentes compréhension ; linguistique (anaphore grammaticale) ; compréhension.

- Métalangage complexe car théorique et spécialisé :

Comme nous l'avons constaté pour d'autres rubriques, il est nécessaire de préciser encore que dans cette d'activité circule aussi à profusion le métalangage procédural et linguistique, qui serait certainement acceptable pour des natifs, mais pas pour des collégiens apprenant le FLE.

On peut se contenter de discours et d'une métalangue accessible et habituelle, sinon de la langue de communication pour les atteindre sur le plan de la réception et par voie de conséquence de l'action. On apprend mieux en utilisant les acquis antérieurs pour traduire et « mettre à plat » les nouveaux concepts et les nouveaux objets d'apprentissage.

A ce sujet, nous sommes de l'avis de Gérard Collet (2000) dont les propos correspondent bien au processus que nous souhaitons trouver dans ces manuels lorsqu'il énonce parlant de la modélisation scientifique, qu'il faut :

Reconnaître le savoir initial d'une structuration de connaissances préalables à un enseignement donné. Si l'on considère alors, selon les

mots de Joshua et Dupin, « que l'élève ne peut apprendre qu'à partir de ce qu'il connaît déjà(...), on voit que toute entreprise susceptible de préciser ces savoirs initiaux, et les mécanismes d'enrichissement sémantique qu'ils orienteront ne peut être que bénéfique²⁸.

A titre indicatif, nous citons ces énoncés qui font sourire nos collègues de l'université, eux-mêmes parents d'élèves au collège ou au lycée et qui trouvent les programmes trop ambitieux et « hermétiques pour le niveau réel de nos enfants qui ont d'énormes difficultés à écrire des phrases rudimentaires. »:

1. *Relève le thème, les sous thèmes et les propos.* (p.44)
2. *Quelle est la fonction du plan dans ce genre de la description ?* (p. 57)
3. *Quelle ponctuation a-t-on utilisée dans le groupe nominal expansé ?* (p. 21)
- 4 *Que représentent-ils dans une description à visée argumentative ?*(p. 86)
5. *Quels sont les arguments utilisés pour convaincre ?* (p. 106)

Et pourtant, nous sommes persuadée que ces questions peuvent bien être mieux rendues dans un vocabulaire qui n'est pas strictement réservé à l'analyse des discours, à la narratologie, à la grammaire générative (...) pour se mettre à la portée des apprenants et aussi, les habituer par la manipulation d'un français rentable sur le plan de la communication, parce que usuel. Il faut seulement admettre que d'autres vocables pourraient sans problèmes remplir le rôle.

Il suffit tout simplement d'admettre, parce que l'entrée par projet pour l'appropriation des compétences de communication en FLE focalise sur l'apprenant, la nécessité de faire constamment appel à ce que nous appelons la « reformulation pédagogique » pour respecter ce contrat, en rendant tout discours adressé à celui-ci, accessible par simplification du vocabulaire convoqué.

²⁸. G. Collet : *Langage et modélisation scientifique, Le verbe, levier de l'apprentissage*. CNRS EDITIONS Paris, 2000, p. 10 ;

Ce que nous proposons dans ce petit tableau esquisse(tableau n°) ce que nous avons essayé de reformuler avec une langue plus habituelle à l'apprenant, mais aussi qui sert réellement de métalangage à un apprenant étranger qui doit certes apprendre à décoder, mais avec une terminologie qu'il pourra réinvestir dans des situations extrascolaires et non à « garder dans son cartable » :

Il est beaucoup trop tôt pour introduire ce métalangage procédural

Consignes et questions du manuel	Nos propositions
<i>Relève le thème, les sous thèmes et les propos.</i>	relève le sujet du texte, l'idée essentielle ; les idées qui la composent ; qui se rapportent à elle ; les informations qui la concernent(...)
<i>Quelle est la fonction du plan dans ce genre de la description ?</i>	A quoi sert le plan dans cette sorte de description ? ...dans cette description précise ?
<i>Quelle ponctuation a-t-on utilisé dans le groupe nominal expansé ?</i>	Quel signe de ponctuation a-t-on utilisé dans ce groupe nominal enrichi ?
<i>Que représentent-ils dans une description à visée argumentative ?</i>	A quoi servent-ils dans une description qui veut toucher le lecteur du catalogue ? ²⁹
<i>Quels sont les arguments Utilisés pour convaincre ?</i>	Quelles sont les preuves utilisées pour toucher ? Quels sont les éléments employés pour persuader ?

Tableau n° 4 : Enoncés du manuel et nos propositions de simplification

Avec ces quelques énoncés, nous constatons que bien d'autres possibilités plus accessibles peuvent prises en compte lorsqu'on élabore des questionnaires pour des collégiens en situation de FLE.

Il nous faut également prendre en compte l'activité qui clôturé chaque partie « lire et analyser », sous la forme d'une interrogation totale directe, tronquée, « *es-tu capable de....* », la transformation interrogative étant réalisée à partir de la structure

²⁹. Nous ajoutons catalogue, car cette question arrive après celle-ci « *Quels sont les moyens utilisés pour décrire ?* », qui ne le précise pas aussi, vu qu'elles portent toutes les deux sur cinq petits supports intitulés : « Les moyens de description dans un catalogue. », p. 86

canonique qui introduit habituellement l'objectif à atteindre : être capable de..., suivie d'une série d'objectifs qui donneront autant de d'énoncés réponses.

C'est une interrogation soutenue avec l'inversion du sujet à la deuxième personne du singulier (tu), désignant l'apprenant utilisateur de ce manuel comme pour reprendre contact après les titres à l'infinitif qui le relèguent derrière l'action à accomplir.³⁰

Il redevient tout d'un coup le point central de l'énoncé qui l'interpelle directement (la fonction conative du langage selon Jakobson est bien illustrée ici).

Cette interrogation totale porte sur l'existence même de l'état exprimé par le syntagme verbal « être capable de » associé aux différents énoncés ciblés par l'énonciateur.

Elle fait appel à des réponses commençant obligatoirement par « oui ou par non, suivies logiquement (comme ils sont en formation, on ne doit en aucun cas accepter « oui ou non » seulement, comme on peut le rencontrer en situation d'oral entre familiers), par les mêmes syntagmes transformés en énoncés déclaratifs à forme affirmative ou négative selon les cas, suivis du syntagme justificatif (donner des preuves) pour une réponse complète.

Notre premier constat est que cette partie ne spécifie pas à travers son titre si les énoncés-réponses doivent être réalisés oralement ou par écrit, comme pour le reste des activités de lecture /compréhension d'ailleurs.

Notre deuxième remarque, vise particulièrement les énoncés sur lesquels porte la question vérifiant si tel ou tel objectif est atteint, qui ne se présente avec pas avec le point d'interrogation attendu car celle-ci est suivie chaque fois des différents objectifs ou performance sur lesquels elle porte précisément et dont aucun ne se termine par le point d'interrogation attendu.

³⁰. Pour notre part, nous considérons que l'interrogation avec inversion du sujet, n'est pas aussi usitée que celle avec la construction affirmative plus intonation interrogation, à plus forte raison lorsqu'on tutoie, mais nous ne savons pas si les réponses se feront oralement ou par écrit, car rien ne l'indique.

Pour cette dernière étude, nous avons aussi procédé au relevé du nombre d'éléments sur lesquels on interroge l'apprenant dans cette dernière partie « Es-tu capable de » sous forme de tableau inventaire (Cf. tableau n° 5) qui renvoie au nombre d'objectifs sur lesquels porte ce syntagme interrogatif qui cible l'auto-bilan.

En réalité cela correspond plus à une appréciation personnelle qu'à une auto-évaluation car les réponses seront des « paroles d'appui » ou des énoncés émis ou transcrits par l'apprenant et non des auto-évaluations dont l'actualisation est étroitement liée à la performance dans et par des productions orales et/ou écrites. Dans ce cas plus particulièrement, tout semble indiquer que le français qui doit être utilisé dans les énoncés portant sur ce qu'il peut ou non accomplir sera des plus accessible à l'apprenant.

C'est ce que nous avons voulu vérifier en observant la formulation de quelques énoncés. Sur les 41 segments sur lesquels porte l'interrogation « es-tu capable de », tout semble indiquer que le manuel ne déroge pas à la règle : encore une fois, ce sont pas moins de 18 énoncés qui font fi de la centration sur l'apprenant algérien de 13-14 ans dont le niveau en français (pour la majorité des élèves du moyen) est très au deçà de ce qu'on imagine.

Nous reprenons quelques énoncés d'objectifs parmi ceux que nous considérons comme étant complexes et mêmes ambigus pour certains ou ne faisant pas partie de performances que l'on peut réaliser concrètement mais des appréciations abstraites ou émotionnelles:

- Énoncés à formulation complexe :

Ce sont des énoncés dans lesquels le métalangage utilisé est théorique et d'utilisation restreinte car normalement réservée aux chercheurs et gens du domaine. Ce sont justement toutes ces formulations et ces discours complexes, inutilisables dans

la communication courante qui interfèrent sur l'interaction pédagogique (et même dans les classes !).

Fréquence des activités ciblées dans « <i>Es-tu capable de...</i> »				
P	S	page	Nombre d'activités	total
1	1	11	5	13
	2	21	4	
	3	32	4	
2	1	46	6	15
	2	58	4	
	3	74	5	
3	1	87	4	13
	2	96	4	
	3	106	5	
Total			41	41

Tableau n°5 : Activités clôturant « lire et analyser » du manuel de 2AM

En voici quatre exemples, où le métalangage procédural n'est pas adapté au niveau de nos classes de collèges : sortis du collège, ces notions ne seront d'aucune utilité à ces enfants qui peinent à les retenir et surtout à les comprendre pour les besoins du cours car le français moyen, à moins d'être du domaine, est loin de ce « jargon théorique » :

-Etablir la situation de communication à partir du paratexte. (p. 11)

-Repérer le thème décrit et les propos qui le décrivent. (p.32)

-Identifier les différentes parties d'un document complexe à visée

Explicative (.p.74)

Par ailleurs, et parallèlement à cette profusion d'un métalangage qui dessert plus qu'il n'apprend le français aux élèves, des énoncés confus par ambiguïté, qui nous posent problème déjà à notre niveau, minent cette partie bilan :

- Enoncés ambigus (et illisibles) :

- Lire les renvois à une note explicative. P.58

-Utiliser les moyens de description dans la présentation de ton objet. (p. 87)

- classer les informations qui renseignent, celles qui situent et celles qui vantent le côté pittoresque et toutes les richesses du lieu décrit. p. 106

Pour ce qui est du premier énoncé, la phrase est à refaire pour être intelligible. Le deuxième énoncé n'est pas précis sur les moyens à mettre en œuvre dans la description et non les moyens de la description. Pour le troisième énoncé, il faut revoir l'emploi du substantif par nominalisation « information » pour remettre de l'ordre dans les verbes qui lui sont associés : renseigner, situer, vanter.

Cet énoncé est à reformuler obligatoirement pour nos apprenants qui ont besoin de la précision pour ne pas produire eux-mêmes des énoncés inaudibles et illisibles, car on leur diffuse à longueur d'année, des discours ardues et inaccessibles parce qu'ils sont complexes, ou parce qu'ils ne sont déjà guère clairs et donc inutilisables.

Enfin, nous pouvons rencontrer aussi, dans ce manuel, des énoncés qui réellement ne renvoient pas du tout (ou partiellement), à des réalisations constructives et concrètes pour l'apprenant.

- Énoncés ne renvoyant pas à des performances concrètes :

-Définir l'impression créée par la description. (p.21)

-Classer et apprécier les informations données (forme, couleur...) (p.21)

Le premier énoncé fait référence à ce que suggère une description, or il s'agit plus de l'émotionnel, du sensitif. De plus, le verbe définir désigne l'action de verbaliser ce que nous ressentons à la lecture d'une description comme devant un tableau et non ce que nous faisons.

Quant à notre dernier exemple, il porte en fait sur deux axes :

- un objectif opérationnel : classer les informations données (verbe d'action)
- apprécier les informations données qui sont de l'ordre de l'appréciation, du jugement de valeur et n'a rien avoir avec un objectif le verbe *apprécier* n'étant pas un verbe d'action mais de sentiment et connoté positivement.

Force est de constater que classer les informations et apprécier les informations n'ont rien de commun : l'un est du domaine de l'action, l'autre désigne une réaction spontanée positive. A travers ces exemples, relevés de « *es-tu capable de ...* », nous faisons le même bilan que pour les parties *lire et comprendre, lire et analyser*.

Aussi, rappelons pour conclure que nous ne pouvons encore que confirmer la présence importante d'un métalangage procédural compliqué pour l'apprenant du FLE au cycle moyen, que les objectifs ciblés ne sont pas précis, quand ils ne sont pas multiples dans un même énoncé o ne renvoient pas souvent à ce qui est attendu dans la partie ou la rubrique les inclut.

Ce qui précisément peut porter à confusion et ne sera d'aucune utilité car ne permettant pas au petit collégien de construire son français, puisqu'on lui diffuse une langue de spécialiste dans des structures inabordables car complexes par « trop de densité linguistique »³¹ alors qu'il est apprenant de FLE, dans un environnement scolaire ou la majeure partie du temps se déroule en langue officielle (l'arabe).

En bref, la partie doit lui parler dans son langage dans la mesure du possible, pour réellement construire un dialogisme qui respecte celui pour lequel il est particulièrement conçu, à plus forte raison dans un document qui doit non seulement apporter des connaissances à l'apprenant, mais aussi lui donner le plaisir d'apprendre en le motivant par des activités cohérentes, des énoncés clairs par leur langue et leur structure formelle.

³¹. Nous entendons par densité linguistique, une masse de vocables et de notions qui relèvent de l'analyse du discours, de la narratologie, de la communication en tant que spécialité ainsi que de la grammaire d'énonciation et de la pragmatolinguistique,. On peut exploiter ces nouvelles avancées pour apprendre mieux les langues, mais sans utiliser leur métalangage, pour plus d'efficacité et de rentabilité pour l'apprenant étranger.

Pour établir le bilan de cette partie relative à la compréhension de l'écrit, il nous faut considérer ce qui se passe dans les manuels de troisième et de quatrième année.

2.3 Le métalangage et le discours didactique dans les questions de compréhension en 3AM

Dans ce manuel, la partie réservée à la compréhension de l'écrit s'intitule « *questionner le texte* », mais une autre rubrique portant comme titre tout simplement « *questions* » est aussi pour nous, à classer dans la partie réservée à la compréhension de l'écrit ».

Faisons pour commencer l'inventaire des deux rubriques avant de voir en quoi elles sont différentes et surtout ce quelles visent à travers le métalangage procédural utilisé, si ce métalangage est conforme aux discours et objectifs visés, et si les consignes sont ordonnées du plus facile au plus difficile.

a) Consignes de compréhension dans « *questionner le texte* » et dans « *questions* »

Comme pour le reste de nos investigations, nous respecterons le travail par projets, séquences et activités proposées :

Nous avons commencé par faire un relevé quantitatif, que nous reprenons dans le tableau récapitulatif ci-après du nombre de parties consacrées à questionner le texte et du nombre de consignes par partie :

-Il en ressort que sur un total de 74 consignes portant sur les textes, 47 énoncés se rapportent à la compréhension du message, 13 activités relèvent des techniques employées par l'auteur et donc des techniques d'expression d'écriture et 14 exercices font partie de la morphosyntaxe (cf. tableau1).

Pour la partie portant le titre générique « Questions », nous relevons 58 consignes au total, réparties comme suit :

- 38 visent la compréhension de l'écrit, c'est-à-dire portent sur le message;
- 9 relèvent en réalité soit des techniques d'expression employées par l'auteur, soit des activités d'écriture proprement dites, à faire produire à l'apprenant et 1

consigne qui normalement relève de la morpho syntaxe (dans ce manuel, la rubrique s'intitule « grammaire pour lire et écrire » ; comme le montre ci-après, notre tableau n°1 sélectif des activités selon leur orientation réelle.

Notre répartition des questions de « Questionner le texte »						
Projet	Séquence	Page	Total des consignes	Activités de compréhension	Activités d'expression	Morpho syntaxe
-1	-1	9	10	08	1	1
	-2	25	07	05	2	0
	-3	41	09	07	0	2
-2	-1	61	11	04	02	05
	-2	77	10	06	02	02
	-3	93	08	04	01	03
-3	-1	111	06	05	01	0
	-2	127	08	05	03	0
	-3	143	05	03	01*	01*
Total			74	47	13	14

Tableau n°1 : Répartition des questions dans *questionner le texte* du manuel de3AM

Pourquoi ce puzzle, quand au préalable, il a été établi et distribué des rubriques bien précises sur leur contenu ?

Pourquoi ce mélange, alors que les questionnaires doivent être des plus rationnels et des plus opérationnels possibles pour que l'apprenant sache dans quel domaine il se situe et par voie de conséquence, puisse se mettre en situation métacognitive, en mettant une distance entre lui et ce qu'il fait, pour détecter ses défaillances, faire son auto-évaluation et pouvoir énoncer clairement ce qu'il doit travailler encore plus ?

Répartition des consignes par catégories						
P	S	page	Total des consignes	Activités de compréhension	Activités d'expression	Morpho Syntaxe
-1	-1	23	09	7	1*	1
	-2	39	09	7	0	0
	-3	55	08	8	0	0
-2	-1	75	05	4	1*	0
	-2	91	05	4*	1	0
	-3	107	04	3	1	0
-3	-1	125	06	4	2*	0
	-2	141	07	5	2*	0
	-3	157	05	4	1*	0
Total			58	38	9	1

Tableau n°2 : répartition des questions de la rubrique *Questions* du manuel de 3AM

Passons à la page « le club des poètes » qui revient dans chaque séquence, et qui est chaque fois centrée sur un poème, placé le plus souvent en milieu de page, texte bien aéré sur un tableau de fond attractif, car en couleur, et suivi de questions.

b) Consignes de compréhension dans le club des poètes

Tout comme pour les pages précédentes, celles-ci ne présentent aucune organisation titrée. Nous les avons sélectionnées par rubriques auxquelles elles répondent et où nous les avons répertoriées dans ce tableau pour y revenir au cours de notre analyse :

Répartition par catégories des consignes de « club des poètes »						
P	S	page	Total	Activités de compréhension	activités d'expression	Morpho syntaxe
-1	-1	17	4	1	1	2
	-2	33	4	1	2	1
	-3	49	6	5	1	0
-2	-1	69	2	1*	1	0
	-2	85	3	0	2*	1
	-3	101	4	2	0	2
-3	-1	119	3	0	1	2*
	-2	135	5	2*	2*	1
	-3	151	3	2	1	0
Total			34	14	11	09

Tableau n°3 : répartition des consignes du club des poètes du manuel de 3AM

Notre analyse de cette autre subdivision, nous permet de nous rendre compte encore que ces consignes présentent aussi des écarts sur le plan de l'organisation, du respect de l'objectif visé par question et sur le plan du métalangage employé :

-Sur le plan de l'organisation

Nous relevons les questions données sur le poème intitulé, *L'enfant muet* de Federico Garcia Lorca, p101 :

1- *Quels éléments du poème renvoient au titre ?*

2- *Pourquoi l'enfant est muet ? Quel vers l'explique ?*

S'agit-il d'une explication scientifique ?

3- *Quels sont les temps employés dans le poème ? Pourquoi ?*

4- *A qui renvoie le pronom personnel »je « ?*

- « *En son petit doigt* » : *de quelle personne parle-t-on dans ce vers ? Justifie ta réponse.*

Il faut en convenir, ces quatre questions nous interpellent sur deux points, celui de leur hiérarchisation et la démultiplication d'objectifs dans les 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} questions.

En effet, sur le plan de leur hiérarchisation, la question 2 qui relève de la compréhension du poème et qui est de l'ordre du référentiel doit être placée en première position (même si elle est composée réellement de trois questions !on y reviendra).

La question 1 étant une question de synthèse, elle doit intervenir en dernier, ce n'est qu'après une analyse plus ou moins précise du poème donc plusieurs lectures, qu'on pourra répondre à celle-ci.

Pour les deux dernières (3 et 4) qui portent sur «la grammaire pour lire et écrire », pour reprendre le titre phare de ce manuel, nous pensons que la 4 qui concerne les pronoms doit passer avant la 3, qui elle, porte sur les temps, parce que c'est ce « je » instance de discours qui cautionne l'emploi du présent et le futur simple, temps du discours par excellence, et c'est l'effacement de ce « jeu » au profit de la narration à la troisième personne qui justifie l'emploi de l'imparfait de narration.

Ce qui nous donnera le classement suivant 2 - 4 - 3 - 1, mêmes si nous ne sommes pas d'accord pour ce mélange, vu que des rubriques spécialisées ont été conçues à cet effet.

En ce qui concerne le nombre de questions réelles qui correspondent au nombre d'objectifs opérationnels visés, il faut donc les rétablir car :

- la question 2 vise trois niveaux taxonomiques différents (Bloom): **compréhension, analyse, évaluation**, donc trois objectifs différents sont ciblés dans une même consigne, aussi considérons qu'il faut en faire trois consignes différentes.

- la question 3 : nous faisons le même constat pour celle-ci aussi : elle se compose en réalité de 2 questions bien précises relevant de deux niveaux taxonomiques distincts : **connaissance, analyse**, soit deux questions différentes.

- la question 4 : **compréhension, compréhension, analyse**. Soit trois questions différentes.

Notons au passage que cette consigne particulièrement propose deux questions de même niveau.

En faisant le compte pour les quatre (4) consignes nous aurons neuf (9) questions et donc 9 consignes et non 4 sur ce poème.

Le même constat est à faire pour les autres questions de cette rubrique en ce qui concerne la prise en charge de plusieurs objectifs opérationnels dans une seule consigne

-mélange des objectifs dans une seule question :

Pour nous limiter à un exemple d'autant plus que nous venons aussi de le voir ci-dessus, nous relevons la consigne¹ portant sur le poème « *Quelle est belle la terre* », de Pierre Menanteau, page 119 :

1. *Sur quelles rimes est bâtie la première strophe ?*

Sur quelles rimes est bâtie la seconde strophe ?

Quels sont les deux mots que tu entends quand tu dis les rimes ?

Quels rapports établis-tu entre ces mots et la vie ?

Nos observons que les deux premières questions directes et précises portent sur deux supports distincts, la première strophe et la deuxième strophe qui sont toutes les deux de l'ordre de la connaissance : l'apprenant aura à les identifier dans les deux cas. La troisième question est du domaine de l'oral et porte sur l'identification des phonèmes qui riment entre eux ; elle est de surcroît, ambiguë.

Quant à la dernière question, celle-ci relève de l'évaluation (ici, analogie et comparaison) et ne doit en aucun cas être jumelées aux autres qui portent malgré tout, sur la structure du poème.

Aussi est-il pour nous inconcevable de les regrouper ensemble car elles forment indéniablement, quatre questions distinctes (4) et non une seule.

-sur le plan du métalangage employé et des confusions :

Nos exemples échantillons se présentent comme suit :

1- *Sur quelles comparaisons ce poème est-il bâti ?* p.17

2- *Quel est le procédé utilisé pour donner de la musicalité au poème ?* p. 49

3 - *Montre comment les signes typographiques servent à mettre en évidence l'organisation du poème.*

(Nous signalons qu'à l'exception du point final le poème n'est pas ponctué.)

p.85

Nos trois exemples nous permettent de faire ressortir des défaillances aussi bien sur le plan du métalangage que sur celui de la faisabilité de ces consignes.

Comme on peut l'observer, les trois consignes sont formulées dans un métalangage qu'on n'utilise pas de façon courante, du moins dans ces structures.

Nous sommes persuadée qu'il est tout à fait possible de transmettre le même message en utilisant un métalangage dans une langue susceptible d'être comprise par le plus grand nombre d'apprenants.

Pour ce qui nous concerne, nous optons pour des énoncés plus adaptés au niveau de nos élèves comme par exemple:

1. *Quelles sont les comparaisons qui construisent ce poème ?*

Entre parenthèses, nous tenons à signaler, que le poème de page17, sur lequel porte cette question, ne contient aucune comparaison mais plutôt des métaphores. Donc pour nous, cette question est hors champ.

En ce qui concerne la question 2 nous proposons à titre d'exemple :

2- *Qu'est-ce qui donne un ton musical à ce poème ?*

Seulement, il faut savoir que le dit poème n'étant pas ponctué, il faut d'abord demander à l'apprenant de le faire. Mais nous devons encore soulever le manque de clarté dans cette consigne car la manière la plus appropriée c'est de leur demander d'abord de le lire en faisant les pauses nécessaires.

Puis de poser une question pour qu'ils mettent les signes de ponctuations qui leur semblent correctes.

Il ne faut pas perdre de vue lorsqu'on confectionne un questionnaire, qu'il faut non seulement voir dans quelle mesure la question est faisable mais qu'on doit également prendre en compte la cohérence de la question par rapport, au support, et aux questions précédentes.

De plus, il faut que l'apprenant algérien de niveau moyen, soit en mesure de comprendre avec précision l'activité qu'on lui demande d'accomplir, puisque dans ces nouveaux manuels, tout est censé être centré sur ce destinataire en apprentissage du FLE.

Après cette analyse sommaire des questionnaires de la rubrique « *Le club des poètes* » nous devons retenir notamment la présence injustifiée et récurrente :

- de questions mal appropriées et non conformes au support car elles ne participent pas à la compréhension du contenu essentiel du texte ;
- d'une organisation désordonnée des consignes qui ne respectent pas la progression croissante dans la difficulté;
- d'une présence fréquente de plusieurs objectifs visés dans une même consigne, alors qu'il faut prendre chaque objectif à faire atteindre ou vérifier par mesure de précision et de faisabilité en tant qu'unité participant à un ensemble plus grand ;
- d'une constante occurrence et d'un métalangage peu explicite et au dessus du niveau de l'apprenant auquel il est adressé, et qui a besoin d'apprendre le français utilisé par la majorité de la communauté francophone (et des natifs).

Nous avons consacré la même étude à la compréhension de l'écrit, programmée encore dans la rubrique intitulée, « l'évaluation certificative », titre que nous n'arrêtons pas de signaler comme galvaudé.

c) Consignes de compréhension dans « l'évaluation certificative »

Le volet relatif à la compréhension de l'écrit est aussi présent dans la dernière page de chaque projet dans la rubrique intitulée « L'évaluation certificative » qui se compose d'un texte sur une page et d'un questionnaire sur la page d'en face.

Nous devons encore rappeler que le qualifiant « certificatif », ne correspond pas du tout et que « sommatif » convient mieux, car il ne s'agit pas de certifier mais de faire une évaluation bilan qui ne donne pas lieu à l'obtention d'un diplôme mais à mesurer ses acquis dans le cadre du projet (Cf. notre chapitre 3,1.3 Le métalangage et le discours didactique des sommaires), du moins au niveau de l'intitulé.

Elle s'articule autour de 3 sous-titres censés correspondre aux points ciblés par les consignes Nous les relevons tels qu'ils sont formulés et dans leur ordre d'apparition : *Compréhension, fonctionnement de la langue, et expression écrite.*

Ce métalangage est un tant soit peu inhabituel aux apprenants, car il est introduit surtout au second cycle où la méthode communicative est déjà mise en place dès les années 90. Il faut savoir que les apprenants du collège sont plutôt familiarisés avec les termes comme grammaire, lecture, vocabulaire, orthographe et conjugaison, paragraphe (à la place de rédaction !) que les enseignants continuent aussi d'entretenir par habitude (et certainement aussi, parce qu'il sont en terrain connu et sûr).

Nous nous intéresserons dans cette partie de notre recherche aux questions portant donc sur la compréhension de l'écrit; l'inventaire étant réduit, et la deuxième évaluation qualifiée de certificative, se présentant de manière différente de l'évaluation formative et de l'auto-évaluation inscrites dans ce manuel, nous l'avons recensée dans notre tableau n°4, comme suit :

Répartition par catégories des consignes d'évaluation certificative						
P	Ps.	Activités de compréhension	Activités de synthèse	Activités d'expression	Activités de morpho-syntaxe	Total
1	57	3	0	1*	0	4
2	109	1*	0	1*	0	2*
3	159	1	0	0	3	4
Total		5	0	2	3	10

Tableau n°4 : consignes d'évaluation certificative du manuel de 3AM

Notre première remarque est de signaler que nous n'avons noté aucune progression visible, les activités étant fidèlement relevées

Ainsi sur les 10 questions posées, nous avons constaté que seulement 5 répondent réellement à la partie qui les intègre, car elles concernent la compréhension du support ciblé dans cette évaluation. Pour les 5 autres questions, 2 peuvent être inscrites dans l'expression écrite ou à la limite dans une autre rubrique inexistante dans cette séance: pour illustrer nos propos nous allons en page 57, où la question 3, est formulée ainsi :

Quelles sont les trois idées développées dans ce texte ?

Fais une phrase pour exprimer chacune d'elle. .

Cette question est en réalité composée de deux activités bien distinctes car visant deux objectifs différents :

-la première qui attend une réponse visant le sens et à laquelle l'apprenant répond comme il peut, selon ce qu'il a compris, même en utilisant une seule phrase; c'est une question ouverte ;

- la deuxième qui demande un travail de restructuration et d'organisation avec un plan par accumulation. Elle rejoint donc les activités de production ou d'expression écrite.

Nous voyons bien qu'elles ne relèvent pas du même niveau taxonomique, l'une vise le sens, l'autre cible l'organisation de la réponse; par conséquent nous jugeons qu'elles ne devraient pas être jumelées, à plus forte raison pour des apprenants non natifs du français.

Nous faisons le même constat en page 109 où les consignes se présentent ainsi :
-Le journal du collège a une rubrique appelée « nos amis les bêtes ». - Choisis un animal parmi ceux qui te sont proposés dans ces textes.-Retrouve la qualité principale attribuée à l'animal (ou celle qui te semble la plus importante) dans le texte qui le concerne. Invente une légende pour raconter comment cet animal a acquis cette qualité.

Au fait, contrairement aux deux autres évaluations certificatives, celle-ci semble plus appropriée à un contrôle sommatif, car au vu des questions proposées, l'apprenant doit investir tout seul ce qu'il a eu à apprendre tout au long des séquences précédentes. Ce qui se traduit surtout à travers l'emploi du verbe « imagine » qui donne libre cours à la personnalisation du produit fini.

Mais encore, nous remarquons que cette activité pêche par le manque de signalisation comme pour la 1 et la 3. car rien ne montre s'il s'agit d'expression écrite, de compréhension, ou du fonctionnement de la langue à l'instar des évaluations certificatives 1 et 3. Ce n'est qu'en entrant dans le discours qu'on saisit de quoi il s'agit.

De même, nous devons noter qu'il y a forcément en premier lieu tout un travail de lecture compréhension des trois textes supports inscrits dans la même page, puis du choix de l'animal à prendre comme personnage de la légende et non l'inverse. Enfin produire un texte écrit (ici une légende) pour remonter à la source justifiant la présence de cette qualité chez l'animal choisi, est un travail de production personnelle, comme nous l'avons déjà signalé.

Nous voyons bien que plusieurs activités rentrent en fait dans ce sujet.

D'où notre choix pour le placer en activité d'expression qui est sa vraie place. Mais il nous faut aussi signaler que seulement la quatrième phrase du texte consigne, peut y être intégrée puisque la troisième ainsi que la deuxième, doivent indéniablement basculer vers un questionnaire de compréhension de l'écrit.

La première phrase introductive relève de l'entrée en matière et de la présentation, vu l'organisation adoptée pour cette évaluation par les concepteurs du manuel.

Nous constatons aussi que la nomenclature choisie n'a pas été respectée pour le projet 2 lui-même, et aucun élément ne vient justifier cette distorsion.

De plus, les 3 autres consignes relèvent de la morphosyntaxe (p159) et donc devraient être intégrées à la partie « fonctionnement de la langue ».

En effet, la première question de la dernière évaluation certificative s'intitule comme suit :

-Réunis les deux parties du titre pour obtenir une phrase verbale ;

autrement dit, on demande à l'apprenant de passer de la nominalisation à la phrase verbale ; soit d'introduire un verbe comme par exemple « servent » pour transformer le syntagme suivant. Il n'en demeure pas moins que la question reste tout de même très ambiguë.

Voici le titre à transformer *Les foggaras un système d'irrigation traditionnel* p.158.

La deuxième consigne – 2, *...traditionnel ; trouve dans le texte une expression qui justifie l'emploi de ce mot,*

est de l'ordre de l'emploi du vocabulaire, du choix fait par l'auteur, bref du fonctionnement de la langue encore ! Enfin le texte de l'activité 3 s'inscrit dans la même rubrique :

Relève le champ lexical de l'eau, puis celui du Sahara.

Quel mot retrouves-tu dans les deux champs lexicaux ?

C'est un travail de vocabulaire d'autant plus facile qu'il s'agit d'un relevé et de l'identification, sans aucun apport pour la compréhension. Pour ce qui nous concerne, il devrait être automatiquement inscrit dans la partie fonctionnement de la langue.

De plus, nous remarquons encore que l'organisation manque de rigueur, car cet exercice plus facile que le 1, n'avait pas à être placé en 3^{ème} position tout comme doit se décomposer en trois activités :

Activité 1 : relever le champ lexical de l'eau ;

Activité 2 : relever le champ lexical du Sahara ;

Activité 3 : champ d'intersection qui demande une petite synthèse comparative avec un investissement personnel.

Pour nous résumer de façon succincte, à travers l'analyse de ces exemples échantillons, nous retrouvons pour ce niveau aussi, un manque de progression croissante dans la difficulté et une désarticulation au niveau des questions qui ne correspondent pas à la rubrique qui les intègre.

Ajoutons à ces carences formelles et pédagogiques, une présence quasi constante d'un métalangage que nous jugeons encore inutile et rebutant par son « imperméabilité », alors que des vocables et des énoncés plus faciles rempliraient réellement leur rôle de métalangage, pour l'apprenant de 3AM.

En effet, les mêmes carences circulent dans les questions de compréhension posées dans « *questionner le texte* », « *Questions* », « *Le club des poètes* » et dans « *évaluation certificative* ».

Pour achever notre étude du métalangage et du discours didactique dans les questions de compréhension, nous allons vérifier ce qu'il en est enfin, dans le manuel de la quatrième année, qui comme nous l'avons signalé à maintes reprises, est composé des mêmes rubriques que le livre de troisième année sur le plan formel.

2.4 Le métalangage et le discours didactique dans les questions de compréhension en 4AM

Comme nous l'avons vu dans notre analyse macroscopique ce manuel est construit sur le même modèle que celui de troisième A.M. Pour ce qui est de la lecture compréhension, nous retrouvons les mêmes propositions, articulées de la même façon :

Questionner le texte, questions, le club des poètes et les questions s'y greffant, ainsi que *l'évaluation certificative* et sa propre partie intitulée *compréhension*.

Comme pour la 3^{ème} année nous allons procéder de la même manière.

Intéressons nous pour commencer aux consignes composant la rubrique « *questionner le texte* » pour respecter l'ordre du manuel.

a) Consignes de compréhension dans « *questionner le texte* »

Sur un total de 61 consignes, nous avons relevé 42 questions de compréhension de l'écrit, 9 qui relèvent des techniques d'expression et 10 pour ce qui concerne les outils de langue, c'est-à-dire la morphosyntaxe employée pour les besoins du type de discours.

Ce que nous avons pensé sélectionner dans le tableau n° 1, ci-après, qui montre les décalages dans l'organisation des questions ce qui crée des confusions qui ne peuvent que perturber les stratégies de progression dans le travail de l'apprenant.

Pourquoi ne pas orienter toute l'approche vers la compréhension du texte, en favorisant des questions ouvertes qui peuvent donner lieu à des confrontations des débats et qui par voie de conséquence apporteront une richesse considérable aux apprenants, au lieu de les cantonner à des « questions pédagogiques » qui les enferment dans une pauvreté d'idées et de connaissances socioculturelles et civilisationnelles qui afflige la plupart d'entre nous ?

Notre répartition des questions de « questionner le texte »						
P	S	page	Total	Activités de compréhension	activités d'expression	Activités de morphosyntaxe
-1	-1	09	6	5	0	1
	-2	27	8	5	1	2*
	-3	43	8	4	2	2
-2	-1	65	6	5	1	0
	-2	83	8	4	2	2
	-3	101	8	6	2	0
-3	-1	123	8	7	1	0
	-2	141	9	6	0	3
Total			61	42	9	10

Tableau n°1 : répartition des questions de *compréhension* dans le manuel de 4AM

Notre premier constat porte sur un long texte (s'étend sur 1 à 2 pages) auquel font face des activités portant comme seul titre, comme pour la troisième année, le vocable connu des apprenants pour l'avoir tant de fois vu dans les sujets de compositions et d'examens : « *Questions* », sans aucune autre précision.

b) Consignes de compréhension dans « questions »

Même si ce terme est tout à fait familier aux apprenants, il reste tout de même générique sans conformité avec la catégorisation des autres parties, même avec les massives disséminations des diverses carences que nous leur reconnaissons. Notre inventaire dans le tableau ci-dessous comptabilise 65 consignes dont 62 sont focalisées sur le sens du texte.

Deux questions (2) visent directement les techniques d'expression car elles sont tout simplement susceptibles d'être intégrées dans une rubrique de production écrite

comme l'apprenant s'investit totalement. Aussi, sommes-nous surpris de les recenser dans cette rubrique.

Enfin, une seule consigne relève de la grammaire des textes ; autrement dit, ciblant la morpho syntaxe (à laquelle est consacrée toute une rubrique dans ce manuel, sous l'intitulé récurrent « *grammaire pour lire et écrire* »). Même avec ces trois anomalies, on peut considérer que c'est la rubrique la plus cohérente que nous ayant eue jusqu'à présent, du moins qui présente une meilleure sélection.

Mais notre constat est encore des plus critiques sur le plan de l'organisation des questions car des carences persistantes sont encore à relever tout comme pour le cas de la troisième AM.

Répartition par catégorie des consignes de « questions »						
P	S	page	Total	Activités de compréhension	activités d'expression	Activités de morphosyntaxe
-1	-1	25	07	7	0	0
	-2	41	09	9	0	0
	-3	59	09	9	0	0
-2	-1	81	06	6	0	0
	-2	99	08	8	0	0
	-3	117	09	9	0	0
-3	-1	139	08	7	1	0
	-2	159	09	7	1	1*
Total			65	62	2	1*

Tableau n°2 : répartition des activités de *questions* du manuel de 4 AM

Pour la rubrique « le club des poètes » reprise dans cet ouvrage et à la même place que dans celui de 3^{ème} A.M., autrement dit, entre la rubrique « mon projet » et l'auto évaluation » alors que dans le premier elle se trouve entre « *méthodo* » et « *évaluation formative* ».

c) Consignes de compréhension dans « le club des poètes »

Ces pages centrées sur la poésie, proposent encore une série de questions sans titre : notre inventaire nous permettra de cerner ces consignes et de faire ressortir le centre d'intérêt qu'elles visent.

Nous avons relevé au total 25 activités dont 21 relèvent de la compréhension du poème, 3 de son organisation, autrement dit, de sa structure en tant que discours particulier; donc, des techniques employées. Enfin, 1 consigne est du domaine de la morphosyntaxe. Ce que met en évidence notre répartition dans le tableau n° 3, ci-contre.

Répartition des consignes de « Le club des poètes » de 4AM						
P	S	page	Total	Activité de compréhension	activité d'expression	Activité de Morpho syntaxe
-1	-1	19	4	4	0	0
	-2	35	4	3	1	0
	-3	53	0	0	0	0
-2	-1	75	3	3	0	0
	-2	93	5	5*	0	0*
	-3	111	3	2	0	1
-3	-1	133	4	3	1	0
	-2	153	2	1	1	0
Total			25	21	3	1

Tableau n°3 : répartition des questions de *Le club des poètes* du manuel de 4AM

Sur le plan des objectifs les deux questions 1 et 2 (page 111) visent chacune un double objectif, et donc devraient réellement être décomposées en deux questions différentes : dans la 1, il faut travailler ce qui les relie ; puis se consacrer à ce qui les différencie.

Il en est de même pour la consigne 2, dans laquelle il faut être capable de trouver à qui sont comparés les cavaliers algériens, puis à qui sont comparés leurs ennemis ; ce sont deux objectifs différents et donc devraient certainement faire l'objet de 2 exercices précis.

En page 133, les deux consignes de même niveau (identification) avec le verbe taxonomique « relève », sont séparées par une question plus difficile car demandant plus d'investissement à l'apprenant pour y répondre; ce qui dénote un manque d'organisation à ce niveau.

Et pourtant il nous faut admettre que même dans les fameux exercices structuraux tant décriés et qui continuent encore de sévir dans nos classes par trop de facilité et d'habitude, l'organisation va du plus facile au plus difficile, même si on ne dépasse pas le stade de la transformation.

Concernant la partie « évaluation certificative » aboutissement à ce qu'est censé être maîtrisé par l'apprenant, elle s'inscrit dans la séquence 3 qui clôture chaque projet.

d) Consignes de compréhension dans « évaluation certificative »

Nous constatons que la partie « fonctionnement de la langue » a disparu, mais les deux autres rubriques « compréhension » et « expression écrite » reviennent dans les 3 évaluations sous le titre « questionnaire » qui accompagne chaque support textuel.

Les intitulés des activités sont ils réellement respectés ? Les consignes des activités visent-elles l'investissement de l'apprenant ou restent-elles au niveau encore

des classiques exercices d'application, ou impliquent-elles l'apprenant en tant qu'acteur actif de sa formation, de son apprentissage du français ?

Ce que montre notre répartition des consignes dans le tableau n°4, ci-après, dans lequel nous présentons les consignes des activités ciblées, selon le domaine où elles doivent s'inscrire réellement pour nous, qu'il soit respecté ou non dans cet ouvrage.

Répartition des consignes par catégories						
P	S	page	Activités de compréhension	activités d'expression	Activités de morphosyntaxe	Total
-1	-3	61	5	1	2	7
-2	-3	119	4	1	2	6
-3	-3	161	4	1	2	6
Total			13	3	6	19

Tableau n° 4 : Questions *d'évaluation certificative* du manuel de 4AM

Il faut reconnaître qu'avec la pédagogie du projet, nous nous attendions à trouver inscrite, une évaluation bilan, sommative (nous récusons toujours l'intitulé de ce manuel « évaluation certificative ») portant sur une réalisation totale de l'apprenant : une production personnelle où il aura à réinvestir en réelle situation problème, certains des acquis cognitifs en contexte avec ses propres stratégies d'écriture et ses propres tâtonnements, si plus est, le sujet auquel il sera confronté est des plus ouvert tout étant fidèle à la philosophie du projet communicatif ciblé sur un volume horaire donné(étalé sur trois semaines, un mois tout au plus.)

Mais tout semble indiquer que nous sommes face un modèle d'un sujet d'examen ; ce qui explique le choix en partie de l'emploi de « évaluation certificative », mais ne justifie nullement pour ce qui nous concerne, l'emploi de ce métalangage procédural, du niveau des adultes et des pédagogues, souvent réservé aux fiches pré pédagogiques des enseignants.

Concentrons-nous sur ces trois volets de questions et analysons la partie « compréhension » composée de plusieurs questions sur le support texte:

On peut d'abord observer que les questions ne sont pas ordonnées de manière pertinente car elles ne suivent pas une progression du général au particulier qui permet à l'apprenant de rentrer peu à peu dans le texte en allant chercher l'information ciblée : les questions de morphosyntaxe coupent les questions sur le référent elles mêmes négligées au profit des techniques d'expression, et ce, dans les trois évaluations certificatives.

Pour estimer de manière précise ces disparités, prenons le volet « compréhension » de la page 119, de l'évaluation certificative du projet 2 :

-Sur six questions (6) trois (3) sont des relevés dont deux ciblent le vocabulaire, à commencer par la question 1, qui devrait viser l'auteur du texte (la source), la narratrice (qui raconte), le contenu référentiel du texte ; bref, le sens. Nous les reprenons ainsi :

-Question 1 : *Relève le champ lexical de désert*

-Question 4 : *Relève les mots et expressions qui montrent que la vie des « hommes qui marchent » était dure.*

-Question 6 : *Relève la phrase qui montre ce que représente l'histoire des « hommes qui marchent » pour la narratrice.*

Certes, ces questions s'inscrivent bien dans la grammaire des textes, fonctionnelle et situationnelle, composante linguistique du discours ; mais nous devons soulever le problème que pose ce choix : trois consignes visant des relevés c'est beaucoup et inadéquat : une seule suffit, pourvu qu'elle soit bien placée.

Une autre disparité est à noter pour ce qui est de la question 2, que nous qualifions de synthèse, car elle invite l'apprenant à donner son propre énoncé (certainement les nomades), du moins d'après la consigne, donc elle doit être classée à la fin du questionnaire ; la voici :

Question2 :

Trouve un mot pour remplacer l'expression « hommes qui marchent. »

Il faut aussi rétablir le déterminant « des », pour redonner son poids à cette expression et pour que les apprenants puissent donner « des nomades ».

Quant aux questions 3 et 5, qui sont de vraies questions de compréhension de texte car elles touchent aux sens, au contenu thématique et référentiel, elles sont aussi mal aspectée, disons mal placées :

Question 3 : *De quoi vivaient « les hommes qui marchent ? Justifie ta réponse »*

Question 5 : *Qui sont les « hommes qui marchent « pour la narratrice » ? Justifie ta réponse.*

En fait, elles devraient intervenir au début du questionnaire, pour créer un débat et vérifier la compréhension avant de passer à la structure et aux moyens linguistiques, qui battissent cette narration à la première personne, qui va démontrer que la femme qui raconte n'est pas l'auteur qui a écrit le texte, mais une vieille femme « une grand - mère ». Cela n'a pas été effleuré dans le questionnaire alors qu'on leur parle de narratrice !

De plus lorsqu'on leur demande de justifier leur réponse, il faut de la précision sur les modalités : « en relevant un ou des éléments ; en recopiant la phrase clef ; En faisant une phrase personnelle ... »

Nous pensons aussi que les deux questions doivent être reformulées : portant toutes les deux sur un élément de la phrase, elles doivent forcément avoir des réponses qui complètent ou qualifient les verbes « vivaient » (compléments circonstanciels de moyens) et « sont » (attribut du sujet (les hommes qui marchent)). Ce sont des questions du niveau de compréhension.

Par contre, la deuxième question « justifie ta réponse » est en fait à part entière, une question d'analyse (explication) où la réponse comportera l'expression de cause, dans les deux cas. Elles visent donc un autre objectif.

Il faut pour plus de rigueur, rétablir encore ces trois questionnaires car les deux autres présentent les mêmes défaillances que celui-ci, mais aussi et surtout faire en sorte qu'ils préparent à l'ultime consigne qui clôture cette « évaluation certificative », à savoir l'expression écrite.

Rôle que ne remplit pas le questionnaire que nous venons d'analyser car, à bien lire la consigne de cette expression écrite, les six questions auxquelles ils auront à consacrer du temps avant de s'occuper de leur propre production, ne les y préparent pas: nous la recopions à titre indicatif, car nous avons la partie suivante que nous consacrons justement aux questions de structure et d'expression écrite :

Une personne qui t'est proche t'a raconté l'histoire de ta famille pour mieux te faire connaître tes racines. Rédige un récit dans lequel tu rapporteras, au style indirect, les propos de cette personne.

Notons au passage que ce sujet n'est pas ouvert, il ne comporte pas d'autres alternatives (une famille du village, de la région, etc.), car ils seront obligés de parler de leur propre famille même si personne ne leur a rien raconté (...) et qu'ils doivent aussi utiliser la troisième personne du singulier et le style indirect.

C'est en somme une consigne très contraignante, qui oublie la centration sur l'apprenant en ne lui laissant pas la liberté de choisir une histoire qui aurait réellement des racines dans sa réalité, par un éventail de propositions pour qu'il trouve son compte, en ayant quoi dire au lieu de chercher à « mentir » par obligation, au lieu de mettre sur papier ce qui le motive réellement et y réfléchir avec d'autant plus de conviction que c'est son choix.

Le déclic peut-être enclenché par deux ou trois propositions, avec des points de suspension qui laisse une porte ouverte à l'apprenant de choisir l'histoire qui l'a

marqué par ce qu'elle lui a apporté sur sa famille, le village, la région, un personnage, un pays lointain (...). C'est comme cela qu'il sera motivé pour se mettre à réfléchir sur ce qu'il va donner et comment l'organiser et l'écrire dans ses éléments pour être lisible.

En effet, l'apprenant doit réfléchir à « quoi dire » et à « comment le dire » pour écrire son propre texte, il va du « tout » à « la partie » et non l'inverse, tout comme il apprend en parallèle à penser ; ce que nous retrouvons dans les propos d'André Petit Jean (2005) lorsqu'il écrit au sujet de la rédaction de l'élève :

Apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser. La méthode par laquelle l'enfant apprend à exprimer sa pensée par écrit ne diffère pas de celle par laquelle il apprend à parler³².

Pour nous résumer, nous confirmons que ce questionnaire ne tient pas compte de l'organisation du plus facile au plus difficile, s'éloigne des objectifs assignés à cette séquence, et ne met pas réellement en rapport la grammaire avec les questions de compréhension, tout comme nous retrouvons encore le persistant jumelage d'objectifs dans la même activité.

Ce qui complique le travail aux apprenants qui doivent répondre de manière claire et ordonnée dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, pour la majorité d'entre eux, ou juste moyennement pour un groupe très restreint.

Enfin, comme nous avons pu le vérifier pour les quatre manuels de français, le métalangage et le discours didactique dans les consignes visant la compréhension du texte, quel qu'en soit l'intitulé choisi pour la rubrique, nous interpelle pour plusieurs raisons, à commencer par son impact sur l'entrée dans l'écriture, pour ne pas dire la production écrite, objet de notre sixième chapitre, pour ce qui est du métalangage et du discours didactique, que ce volet véhicule dans ces manuels de français.

³². A. PetitJean : *Variations historiques : l'exemple de la réaction* », in Jean Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter direct..., *Didactique du français, fondements d'une discipline*, De Boeck, Bruxelles, 2005, P.163

Chapitre VI

**Le métalangage et le
discours didactique des
questions d'expression**

Chapitre -VI

Le métalangage et le discours didactique des questions d'expression

Les consignes se rapportant à l'étude des moyens mis en œuvre par l'auteur du discours choisi tout comme celles réservées aux possibilités de produire, quel qu'en soit le type d'activité demandée, font partie des questions d'expression écrite ; disons de communication écrite pour ne pas créer de confusion avec le terme expression, pouvant être considéré comme galvaudé par nos propos. Il n'en demeure pas moins que la plupart des enseignants et des apprenants algériens utilisent expression écrite ou essai ou encore paragraphe, par habitude, sans faire de distinction préalable entre ces termes.

Nous rencontrons souvent des écrits et même au stade universitaire où le titre « essai » est écrit en anglais « essay » par interférence.

C'est toute une culture didactique qu'il faudrait installer, d'abord et en premier lieu chez ceux qui sont censés donner les moyens « d'apprendre à apprendre » le français langue étrangère. Car comment expliquer le fait qu'on dise aux apprenants

- laissez une ligne entre les différents paragraphes et
- écrivez un petit paragraphe sur tel ou tel sujet ?

En réalité, l'enseignant cultive lui-même cette confusion, et surtout lorsqu'il demande un petit paragraphe avec une introduction et une conclusion ; sachant qu'un paragraphe est lui-même une partie d'un tout !

Pour ce qui est de notre étude dans ce projet, nous allons nous concentrer sur les activités d'écriture, dont nous analyserons et les consignes et la formulation de ces consignes, pour non seulement faire ressortir le métalangage employé mais aussi pour voir leur ordonnancement, leur clarté et les objectifs

qu'elles visent. Nous allons nous concentrer pour commencer, sur le manuel de première année, où cette activité est distribuée sur plusieurs rubriques.

1. Le métalangage et le discours didactique des activités d'écriture dans le manuel de 1^{ère} AM

Dans ce premier document de travail, la partie consacrée à l'écriture en tant qu'activité particulière est assez importante, d'où notre tableau n°1 récapitulatif ci-dessous qui nous donne le nombre d'activités pour la rubrique « Activités d'écriture » insérées dans chaque séquence.

Comme nous l'avons signalé, dans notre partie consacrée à la compréhension de l'écrit, nous la retrouvons dès la rubrique « activités de lecture » qui se décompose en trois parties distinctes ayant pour titres récurrents tout au long du manuel : - *J'observe et je repère*- *Je comprends le texte* - *J'écris*.

Avant même d'aller plus loin dans notre étude, nous remarquons que la troisième partie de ces activités relève plutôt des activités d'écriture et non de lecture, de par l'emploi même du verbe d'action écrire dans l'énoncé qui annonce la compétence dans « j'écris » C'est donc pour cette raison que nous l'avons réservée à cette analyse (nous y reviendrons ultérieurement).

En ce qui concerne les compétences, comme nous l'avons démontré précédemment, elles se démultiplient en objectifs réalisables en classe de langue parce que plus précis, univoques et évaluables dans le temps par étapes indispensables à ne pas brûler par l'apprenant dans le cheminement du projet et sa progression.

Activités d'écrit dans le manuel de 1AM			
Projet	séquence	questions de production	Nombre de consignes
P 1	1S	3	3
P 2	S1	5	29
	S 2	3	
	S3	3	
	S4	3	
	S5	5	
	S6	4	
	S7	6	
P 3	1S	5	5
P 4	1S	4	10
	S2	6	
P 5	1S	7	7
P 6	1S	6	6
Total des consignes		60	60

Tableau n°1 : Nombre réel d'activités de l'écrit dans le manuel de 1AM

Pour notre part, nous les considérons comme des « sous-compétences » intégratives car elles participent de l'ensemble d'un projet, mais elles aussi peuvent se retrouver dans d'autres projets sans qu'elles soient « piliers indispensables à son architecture ».

Chaque projet ayant ses paramètres pré-requis et ses composantes propres, sans pour autant renier les autres acquis indispensables à l'inscription dans tel ou tel niveau d'appropriation.

Pour nous résumer nous avons donc des titres énoncés bâtis sur des verbes procéduraux, deux fois le verbe taxonomique relevant de la synthèse « *J'écris* » ; un verbe relevant du transfert, pour reprendre la classification de G. et V. Delansheere, « *je transpose* » et trois fois le verbe « *réalise* » qui vise

beaucoup plus l'aspect matériel, technique et manuel que le potentiel linguistique à mettre en œuvre. On dit bien « je réalise un film ».

Ces intitulés procéduraux, sont suivis d'un autre métalangage tels que « séquence », « objectifs », sans que ces termes ne soient explicités pour le premier lecteur de ce manuel, car il s'adresse à lui c'est à dire, l'apprenant.

Notre conclusion pour ce qui est de la présentation des objectifs porte sur plusieurs maladresses et opacités, d'une part. D'autre part, des carences et des étapes omises sont aussi à signaler, car le manuel s'adresse à des collégiens en apprentissage du français, on se doit de mettre à leur portée le plus d'éléments possible à même de les sensibiliser à rentrer dans l'écrit qui nécessite un traitement approprié de manière performante (Comprendre efficace et socialement rentable pour eux !).

Il nous faut encore attirer l'attention sur un métalangage des plus denses mais aussi des plus spécialisés pour des apprenants en situation de FLE. Nous pensons qu'une explicitation constante, qu'on appelle aussi traduction s'impose. Logiquement, elle se fera par l'emploi de ce qui est déjà connu, étudié et conceptualisé par les apprenants.

C'est en appliquant cette « traduction intralinguale » qui rend fonctionnel ce qui a été acquis par l'apprenant pour expliquer de nouveaux concepts, notions, termes, qu'on rentre réellement dans le métalangage, ce que met en exergue, la précision suivante :

Cette traduction intralinguale fait appel à des procédés tels que l'utilisation des synonymes ou paronymes, des antonymes, des circonlocutions, des définitions ou des paraphrases (...)¹

¹. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Sous la direction d'Henri Boyer, CLE International, 1992, p. 105.

Pour mieux revenir sur l'apport de la traduction intralinguale dans la compréhension du métalangage, nous relevons dans la suite du passage :

Cette traduction consiste donc en un langage sur le langage un discours ayant pour référent un autre discours, et en ce sens, on peut dire qu'il s'agit d'un métalangage².

-Il nous faut également prendre en compte que les compétences ciblées sont toutes des compétences de l'écrit. L'oral demeure le parent pauvre, même si nous avons des pages qui lui sont consacrées, que des séances de compréhension et d'expression orale sont bien ou mal assurées dans les collèges, avec les moyens du bord.

Nous devons signaler que pour l'examen du BEF (brevet d'enseignement fondamental) appelé depuis peu BEM (brevet d'enseignement moyen)³, dont la moyenne est prise en compte pour le passage au lycée, seul l'écrit compte. Il en est de même pour ce qui est de l'examen du baccalauréat en Algérie où les langues ne sont évaluées que par le biais des épreuves écrites.

Selon toujours l'ordre de leur apparition, nous citons aussi, une autre nouveauté, la partie appelée « grille d'auto évaluation » avec deux occurrences en tant que titre de rubrique.

La « fiche méthode » revient à trois reprises et se présente comme suit :

- *fiche méthode 1 ; savoir anticiper ;*
- *fiche méthode 2 : savoir lire un énoncé ;*
- *fiche méthode 3 : savoir utiliser un dictionnaire.*

Placées de la page 210 à 217 juste avant les classiques tableaux de conjugaison, nous ne pouvons nous permettre d'occulter la question: pourquoi maintenant ? N'y a t-il pas de parties dans lesquelles ces fiches auraient pu

².Idem.

³. A propos du BEM, selon les responsables de l'office national des concours et des examens, le taux de réussite est de 50,60% pour cette année (2008/ 2009), alors qu'il n'était que de 46% pour l'année 2007/ 2008.C'est dire que nous sommes bien au deçà des 80% de reçus.

s'insérer, car indispensables pour le projet lui-même ? N'aurait pas été plus subtil de les intégrer en début de projet ?

Fréquence des intitulées de rubriques et de leurs sous divisions			
Rubriques	total	Sous -rubriques	détails
Activités de lecture	5		
Maîtrise de la langue	84	Grammaire	84
		Orthographe	84
		Conjugaison	84
		Vocabulaire	84
Activités d'écriture	35		
Lecture récréative	23		
Grilles d'auto évaluation	2		
Fiche méthode	3		

Tableau n°1 : Occurrences des rubriques et leurs intitulés dans le manuel de 1AM:

Ce titre de page arrive en 3^{ème} position. Nous remarquons que cet énoncé se présente comme un groupe nominal. Il se compose d'un nom associé à un groupe nominal complément du nom activités: « d' » déterminant contracté de « de la » et du nom « écriture » dérivé du verbe écrire. Il renvoie de manière anonyme aux différents travaux d'écriture que le manuel est censé proposer, à leur regroupement dans cette partie et ne cible en aucune manière l'apprenant. Il se présente en fait comme un générique, tout comme pour « maîtrise de la langue ».

C'est le produit proposé qui est au centre de ce titre et non ce qui est à faire: ce serait le cas si les concepteurs avaient choisi soit la première personne du singulier (je), soit même la deuxième personne (tu) ; ce que nous proposons dans ces deux encadrés :

<ul style="list-style-type: none">-J'écris-Je fais des activités d'écriture- je pratique l'écrit-Mes activités d'écriture	ou bien	<ul style="list-style-type: none">-Tu écris-Tu fais des activités d'écriture-Tu pratiques l'écrit-Tes activités d'écriture
--	---------	---

Nous avons constaté qu'il est présent 34 fois dont 33 en tant que titre de rubrique, proposant des *exercices* en première partie et *atelier d'écriture* en 2^{ème} partie qui rentrent dans la progression de chaque projet (cf. notre tableau n°2, page suivante), ceux-ci formant des ensembles d'activités séparés par des blancs et introduits par ces deux intitulés .

Il nous faut aussi signaler que nous avons remarqué une malencontreuse erreur dans le projet 6, en page 208, dans la partie consacrée à l'écrit : 2 pages avec pour titre « activités d'écriture » suivies d'une page intitulée « activités de lecture », qui n'est ni inscrite à sa place, vu que les projets s'ouvrent particulièrement sur ces activités, ni ne correspond aux activités proposées. Donc, nous ne pouvons comptabiliser cette page malgré son contenu qui s'inscrit dans cette partie.

Tableau synthétique des activités inscrites dans « Exercices »					
P	S	page	Activités bien aspectées	Activités mal aspectées ⁴	total
P1	S1	16/17	3	∅	3
P2	S1	32/33	3	2	5
	S2	47/48	2	1	3
	S3	64/65	3	∅	3
	S4	80/81	1	2	3
	S5	97	3	2	5
	S6	111/112	1	3	4
	S7	127/128	4	2	6
P3	S1	143/144	4	∅	4
P4	S1	157/158	2	2	4
	S2	173/174	3	3	6
P5	S1	189/190	6	1	7
P6	S1	206/207	2	4	6
Total			37	22	59

Tableau n° 2: La rubrique « exercices » et ses activités dans le manuel de IAM

On ne peut que s'interroger sur cet état de fait :

S'agit-il d'un oubli ? Ce qui serait déplorable, car signe d'un manque de vérification continue.

⁴. Légende : mal aspectées : qui comportent plusieurs objectifs et/ou qui sont mal agencées

Serait-elle une omission volontaire ? Aucune activité de détection ou de comparaison n'est présente pour le supposer.

Considérons maintenant, de quoi se compose cette rubrique, très importante car c'est ce qu'on peut appeler *L'entrée dans l'écrit* ou performance écrite de l'apprenant. Celle-ci se démultiplie en deux sous divisions. La première est intitulée *exercices*, métalangage tout à fait familier aux apprenants car employé dès la première année du cycle fondamental (primaire).

A ce sujet, les apprenants font la différence entre le vocable *exercice*, lorsqu'il s'agit de travail fait en classe et parlent de *devoir* dès qu'il s'agit d'exercices donnés à faire à la maison. Ce vocable titre de sous partie, présente 14 occurrences dont une inscription dans l'avant propos.

Si la plupart des rubriques nous posent des problèmes de confusions entre les rubriques, de décontextualisation, de non respect de la progression dans l'organisation du plus facile au plus complexe, cette rubrique, avec son intitulé tout à fait banal et rodé « *exercices* », est étrangement, celle qui réellement rentre dans ce qu'on appelle des activités d'apprentissage, parce qu'elles collent au contexte, et sont en rapport avec le contenu pédagogique du projet qui les englobe, et donc font sens.

A titre d'exemple, nous relevons trois consignes échantillons qui nous confirment que ces travaux sont loin d'être de simples exercices comme on a l'habitude d'en rencontrer mais des activités d'apprentissage, même si pour ce qui est de la terminologie employée, nous ne sommes pas toujours d'accord, car nous aurions aimé y trouver une langue de communication usuelle et non un français pédagogique :

- consigne3, page 17 : Lis *attentivement* le texte suivant et écris la lettre dictée à Nicolas par son papa. ; (Projet 1 :J'écris une lettre)

-consigne3, page 80 : *Le récit suivant est inachevé, Imagine la fin et écris la* ; (Projet 2 :J'écris un conte)

-consigne³ page 174 : *Rédige en une phrase chacune des définitions. Tu utiliseras les verbes suivants: on appelle, s'appelle, est, désigne* (Projet Je réalise un dossier documentaire p.).

On ne reprendra pas ici tous les cas, mais nous remarquons que ces activités sont bien inscrites dans les projets qui les contiennent, et servent bien d'activités d'apprentissage, puisqu'à chaque séquence, cette rubrique regroupe un certain nombre d'activités et non d'exercices comme stipulé dans le titre.

Notre tableau n°2 inventaire (cf. Pages précédentes), nous donne le chiffre de 59 activités intégratives distribuées dans la rubrique portant l'intitulé, exercices.

Ces activités pertinentes et arrivant à propos, du moins le pensons-nous, permettent à l'apprenant de remettre dans l'ordre, de transformer, de compléter de manière personnelle et non dirigée, de transformer et d'imaginer et en même temps de construire des textes ou des pans de textes qui sont parties intégrantes du discours qui sous-tend le projet les intégrant.

D'ailleurs, c'est aussi pour cette raison, que nous les considérons personnellement comme des activités intégratives.

Toutefois, comme nous allons le vérifier, les consignes sont dans la plupart des cas mal organisées, comportent plusieurs objectifs et sont encore formulées avec emploi de termes qui appartiennent au métalangage procédural inutile car non rentable « socio linguistiquement » pour des 1AM.

Notre étude nous donne 37 activités bien aspectées et 22 consignes que nous avons regroupées sous l'intitulé unique « activités mal aspectées ». Les maladresses que nous y avons décelées peuvent classées comme suit :

- Manque d'organisation rationnelle

Pour ne pas nous étendre prenons deux exemples de la page 33, les exercice 3 et 4 où l'activité de synthèse est placée avant celle d'analyse, alors

que c'est l'inverse qui est plus plausible dans la mesure où l'apprenant va s'investir totalement pour créer un paragraphe, par l'emploi du verbe à l'impératif « imagine ».

En revanche, dans la deuxième activité, il identifie et relève, montre ou recopie la marque du récit à partir d'un matériau qui lui est déjà fourni. Relevons les :

- consigne3 : *Imagine la situation initiale de ce récit et écris-la* » ;
- consigne 4 : *Voici deux débuts de récits. Quel est celui qui appartient à un conte ? A quoi le reconnais-tu ?*

Il en est de même dans les pages 173/174, où pour nous limiter à ces deux exemples, l'exercice 2 étant une activité de synthèse où l'apprenant va s'investir en produisant lui-même le contenu et sa formulation (consigne ouverte), ne peut être placée avant un exercice de complétion (de plus fermé) où le matériau à inclure est donné au départ :

Les voici :

- Consigne2 : *Trouve une légende pour cette illustration et écris-la.*
- Consigne4 : *complète les phrases par des mots que tu as définis dans l'exercice 3.*

Ces deux cas ne sont pas les seuls à déroger à la progression du plus facile au plus difficile. Ce qui crée aussi, cela va de soi, une réorganisation pour le reste des exercices qui les précèdent ou les suivent, quand ce ne sont pas toutes les consignes qui doivent être revues sur le plan de leur hiérarchisation.

-Consignes visant plusieurs objectifs

A ce niveau aussi nous avons constaté une démultiplication d'objectifs visés dans une même consigne, ce qui ne facilitera guère ni la cohérence ni la faisabilité pour l'apprenant dans plusieurs consignes dont nous relevons deux exemples échantillons :

-Consigne 3, page 48 : Lis ces deux contes. Qu'ont-ils de semblables ? Qu'ont-ils de différents ? Trouve pour chacun d'eux un élément modificateur qui convient. Réécris les deux contes sur ton cahier.

A la lecture de cet exercice, on peut d'abord observer qu'il se compose de cinq(5) phrases renvoyant à cinq actions différentes, dont la première est condition sine qua non des quatre autres suivantes.

De plus, il nous faut noter deux questions de compréhension du texte de même niveau en l'occurrence l'analyse, une question de synthèse, où l'apprenant aura à chercher « un élément modificateur du conte » enfin un exercice de réécriture.

Ce qui donne quatre activités différentes avec deux de même niveau de difficulté. Ainsi donc, on propose à un apprenant étranger de travailler plusieurs objectifs à la fois au risque de le voir s'engluer dans toutes ces actions.

-Consigne 2, page 111 : Complète le portrait suivant à l'aide la première liste de qualifiants puis de la deuxième liste. Les qualifiants sont donnés dans le désordre. Compare les deux portraits obtenus. Lequel préfères-tu ?

Tout semble indiquer que les concepteurs de ces travaux ont occulté l'objectif de cet exercice en visant plusieurs :

-Etre capable de compléter un texte avec des termes donnés dans le désordre ;

-Etre capable de compléter une deuxième fois le même texte avec d'autres termes donnés encore dans le désordre (deux exercices de même niveau de difficulté!) ;

- Etre capable de comparer les deux textes obtenus, donc d'évaluer les deux produits ;

- Etre capable de choisir, mais qui reste incomplet car la justification ne suit pas.

En somme, tout ceci indique qu'il s'agit juste de donner du travail à l'apprenant et l'analyse même de ce qu'on propose semble faire cruellement défaut. En d'autres termes, la consigne de cet exercice traduit un manque de

cohérence pédagogique sur l'utilité même de l'objectif qu'il soit d'apprentissage ou d'évaluation : il doit être univoque.

On ne reprendra pas ici tous les cas à considérer tant ils sont quasi permanents et il nous faut aussi nous pencher sur le métalangage récurrent dans cette rubrique, qui ne rend pas la tâche facile à l'apprenant algérien du FLE.

-Présence d'un métalangage rebutant

Pour cette partie nous avons opté pour un relevé de la terminologie didactique et pédagogique, et proposer une formulation qui répond au niveau réel de nos collégiens et qui est en même temps langue de communication usuelle. Ces quelques propositions ne peuvent que nous convaincre que l'innovation doit résider aussi dans l'adaptation au niveau des apprenants par la reformulation et/ou le choix d'une langue simple, communicative. Ce que réalisons dans ce tableau prospectif :

Métalangage procédural des consignes de « exercices » et nos propositions		
page	Enoncés -vocables des consignes	Nos propositions
32	<i>La situation initiale - Ce récit</i>	Le début de l'histoire. Le commencement. Le texte du conte
47	<i>L'élément modificateur.</i>	L'action qui va déranger ou perturber
64	<i>Les indicateurs de temps</i>	les marques, les mots, les indices du temps
80	<i>La situation finale</i>	La fin de l'histoire, du conte
91	<i>Insérer la description</i>	Introduire, ajouter, intégrer
111	<i>Expressions verbales soulignées.</i>	groupes de mots soulignés,
127	<i>Rétablis ; deux répliques</i>	Rectifie, remets, réintroduis
143	<i>Les énoncés suivants</i>	Les paroles suivantes, les propos suivants
157	<i>Les articulateurs d'accumulation</i>	Les mots (grammaticaux) de l'addition
173	<i>illustration</i>	Image, dessin, photo (tout dépend)

189	<i>Les consignes du texte</i>	Les directives, ordres, recommandations...
190	<i>Un texte prescriptif</i>	Texte pour faire- notice (...)- texte d'action
206	<i>La thèse défendue dans le texte</i>	L'idée (situation, action, etc.) défendue
206	<i>Les arguments que tu as retenus</i>	Les preuves, les raisons que tu as notées

Tableau n° 3 : propositions de reformulation du métalangage du manuel de IAM

Autrement dit, une langue qui montre réellement que les activités choisies sont centrées sur l'apprenant algérien et ne restent pas accrochées à un métalangage procédural, qui ne circule nulle part ailleurs que dans les documents didactiques et pédagogiques, que les gens du domaine eux-mêmes oublient, sitôt sortis des rencontres et espaces qui le réclament.

Donc, pour toutes ces raisons, nous jugeons qu'un travail de reformulation constante dans la langue de communication courante est à respecter pour ne pas faire dans l'illisibilité métalinguistique, écueil rebutant pour des apprenants étrangers.

Tout comme nous devons retenir aussi, le respect de l'organisation des consignes et/ou des questions par difficulté croissante sans oublier que dans l'enseignement /apprentissage, pour plus d'efficacité, toute consigne ou question qu'elle soit orale ou écrite comme dans notre cas, doit viser un seul et unique objectif, si on veut s'inscrire vraiment dans le travail par objectif, démarche inhérente à chaque séquence intégrative de l'ensemble que forme le projet communicatif.

La deuxième subdivision de la rubrique « *Activités d'écriture* » comporte les activités d'atelier avec le même vocable « l'atelier » associé à différents termes complémentaires selon le projet désigné.

Du générique des ouvrages de didactique « l'atelier d'écriture » de l'avant propos, nous passons à des titres plus ciblés selon les produits visés dans le projet. Ce terme nouveau pour les élèves aurait dû être défini. Parler d'atelier équivaut à mettre en avant la part de travail attendue chez l'apprenant qui est actif, acteur dynamique dans les travaux proposés.

Là aussi ce terme est en relation étroite avec la pédagogie du projet et l'installation des compétences communicatives qui réclament le plein exercice de celui qui est en situation d'appropriation de la langue française.

Ainsi nous pouvons relever sous forme de tableau (tableau n°4), l'inscription de ces ateliers pour marquer leur récurrence :

Occurrences des différents ateliers d'écriture dans le manuel de 1AM														
Intitulés	P1	P 2							P3	P4		P5	P6	Total
L'atelier de la lettre	X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
L'atelier du conte	0	X	X	0	X	X	X	X	0	0	0	0	0	7
L'atelier de la BD	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0	0	1
L'atelier du dossier documentaire	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	X	0	0	2
L'atelier du dépliant	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	1
L'atelier de l'affiche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	1
Total	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13

Tableau n° 4: la récurrence des ateliers d'écriture dans le manuel de 1AM

Avant d'analyser ces intitulés dans leur structure et leurs visées didactiques et pédagogiques, en les comparant à ce qu'on attend d'un atelier en situation d'apprentissage du français langue étrangère, nous pouvons dès à présent dire que « atelier » pour nous, en dehors de l'école renvoie à un endroit où un ensemble d'ouvriers produisent des objets, confectionnent des vêtements ; tout comme il peut désigner dans le monde artistique des sculpteurs, peintres, graphistes, l'endroit réservé au travail de leur art.

Nous devons donc nous souvenir que le terme « atelier » désigne en même temps le lieu où l'on fabrique à plusieurs et l'action elle-même de produire, ce terme tout comme objectif, compétence, projet nous viennent du monde du travail, de la langue relative au monde économique.

Par analogie on comprend que la classe devient un lieu où les apprenants, à l'instar des ouvriers, ou « des apprentis » vont confectionner, produire, et donc être en constant mouvement dans l'espace classe pour évoluer dans leurs projets linguistiques. Ceci rentre en étroite relation avec le vocable apprenant, dont l'ancêtre « apprenti » désigne celui qui apprend sur le tas, avec le « maître », voir les précisions que nous donnons pages 47/48 et que nous devons à Jean pierre Robert.

Notre analyse fait apparaître que le vocable « atelier » est inscrit trente quatre fois (34) dans ce manuel. Il convient pour nous d'interroger les activités programmées pour ces ateliers, comme il s'agit de voir aussi si le choix de « l'atelier » est justifié, s'il remplit réellement ce rôle qu'on lui attribue dans cette dernière sous division de la rubrique « activités d'écriture » qu'il clôturera pour chaque séquence. Commençons par en faire un tableau récapitulatif des activités inscrites dans ces pages réservées à chaque atelier.

Dans cette rubrique reviennent les mêmes intertitres, mais avec un flottement permanent entre la première personne du singulier « je » qui implique

l'utilisateur, et la deuxième personne du singulier « tu » qui établit un climat de confiance et de rapprochement, à l'image de ce qui est censé se passer entre l'enseignant et l'apprenant et qui en réalité, ne fait pas encore l'unanimité dans nos classes, même si les apprenants l'utilisent par méconnaissance des règles de bienséance), mais qui marque aussi un discours directif dans ce manuel car injonctif avec l'emploi des verbes à l'impératif : *réfléchis, dessine, complète, trouve, rédige, relis, écris, mets, caractérise, choisis, indique, résume, travaille...*

Les intertitres exploitent ce tutoiement dans un énoncé tronqué à l'infinitif « pour t'aider » qui reste pour nous agrammatical, et inapproprié dans ouvrage pédagogique (notre tableau n°5, ci-contre).

Les activités d'écriture dans les ateliers du manuel de 1AM						
Titre de rubrique	Projet et Séquence		Page	indice	Genre d'activité(s)	
L'atelier de La lettre	1	1	17-18	1	Pour t'aider	je corrige et je réécris
L'atelier du conte	2	1	34	1	Pour t'aider	je corrige et je réécris
		2	49	1	Pour t'aider	je corrige et je réécris
		3	65-66	1	Pour t'aider	je corrige et je réécris
		4	81	1	Pour t'aider	je corrige et je réécris
		5	98	∅	Pour t'aider	je corrige et je réécris
		6	113	1	Pour t'aider	je corrige et je réécris
7	129	1	Pour t'aider	je corrige et je réécris		
l'atelier de La bande dessinée	3	1	144	1	Pour t'aider	je corrige et je réécris
L'atelier du dossier		1	158-159	1	Pour t'aider	je corrige et je réécris

documentaire	4	2	174-175	1	Pour t'aider	je corrige et je réécris	Je réalise
L'atelier du dépliant	5	1	190-191	1	Pour t'aider	je corrige et je réécris	Je réalise
L'atelier de l'affiche	6	1	207-208	1	Pour t'aider	je corrige et je réécris	Je réalise
Total	13 ateliers pour les 13 séquences						

Tableau n°5 : les activités d'écriture de « l'atelier » dans le manuel de 1AM

Nous demandons et à juste titre s'il ne s'agit pas d'un calque syntaxique par interférence avec l'arabe qui utilise ce tronçon sans que cela soit une réponse à question comme en français.

Notons un autre constat c'est l'absence du titre « l'atelier du conte » à une partie qui arrive après « exercices » page 66, l'activité de production écrite existe mais sans la présence de cet intitulé, ce qui explique l'ensemble vide qui figure dans notre tableau à la place de l'occurrence attendue.

Pour revenir à nos intitulés pédagogiques, constitué de groupes nominaux introduits par le déterminant défini « le » contracté en « l' » devant la voyelle « a » du nom « atelier » pour éviter le hiatus (rencontre de deux voyelles).

Nous le percevons comme un déterminant à valeur anaphorique, c'est-à-dire qui place la notion d'atelier comme connu ou supposé connu de la part de l'apprenant. Ce qui n'est pas du tout le cas, pour un élève arrivant du cycle fondamental (primaire).

Nous voyons mieux l'inscription avec le pronom possessif de la première personne du pluriel, qui inclut le groupe classe, les concepteurs et le « je » de l'apprenant : « notre atelier conte ».

La plupart de les enseignants restent fidèles au suranné vouvoiement, à donner du « monsieur » pour un garçonnet et « mademoiselle » pour une fillette, apprenants qui parfois ont à peine 9 ou 10 ans!

En fait, les concepteurs ont voulu établir un dialogue avec l'apprenant, mais cela peut créer des confusions :

L'objet de l'atelier est présenté dans un texte sujet qui s'adresse directement à l'apprenant : L'énonciateur pluriel (les concepteurs) s'adresse au co-énonciateur (l'apprenant, l'utilisateur du manuel) et lui délivre d'emblée un sujet choisi d'avance qui met assurément celui-ci dans l'obligation de le réaliser.

La liberté se trouve ainsi réduite de par le choix du destinataire de la lettre et de l'objet (réfèrent). Un apprenant voudrait peut-être écrire à un frère éloigné, à un parent, à une grand-mère (...).

Cela le motiverait plus que si on lui choisissait d'office, un destinataire virtuel. Permettre une ouverture c'est déjà appliquer la centration sur l'apprenant et non sur le produit, ou l'objet d'apprentissage; ce qui n'est pas le cas avec ce sujet.

Il ne faut perdre de vue que l'apprenant écrit en langue étrangère où la phrase de Flaubert « le mot ne manque pas quand on possède l'idée », n'a plus sa validité, car c'est plutôt l'inverse qui se produit, et même l'idée ne vient pas quand le sujet est fermé et contraignant.

Sa motivation pourrait être mitigée ! Car on a choisi pour lui le destinataire qui peut ne pas correspondre à ses aspirations personnelles. Ce que nous considérons comme une entorse à la philosophie du projet de l'élève.

Prenons pour exemple la rubrique « *L'atelier de la lettre* » de la page 17, avec son premier paragraphe encadré et présentant, le sujet d'écriture puis ce que propose cette partie :

Tu veux écrire une lettre à ton ami(e) pour lui raconter ta rentrée au Collège. Pour que ta lettre soit bien écrite, suis les conseils suivants.

En guise de conseil le discours passe sans transition à un inter titre à l'infinif « *Pour t'aider* », suivent immédiatement des énoncés injonctifs, discours procéduraux à l'impératif dont nous donnons un exemple ci-après car ils présentent d'autres intérêts pour nous par une certaine imprécision :

Fais au brouillon la liste des évènements qui t'ont marqué(e) le jour de la rentrée. Choisis parmi cette liste, les deux ou trois évènements que tu veux raconter à ton ami(e). Ecris deux phrases pour présenter chaque événement. Rédige ta lettre au brouillon en faisant bien attention à la présentation. Laisse une marge et une ligne blanche entre deux lignes écrites. Elles te serviront à écrire tes corrections. N'oublie pas d'écrire la date, (...). ».

Ce que nous pouvons observer, dans ce long énoncé qui suit immédiatement l'intertitre :

De prime abord, nous ne pouvons que constater l'aspect directif au niveau de la production et des conseils qui sont prodigués, précédemment annoncés par le premier fragment introductif :

Ainsi donc, l'apprenant va certainement suivre à la lettre la démarche. Ce qui rend caduc le respect de la progression personnelle de l'élève dans son processus d'apprentissage, ses possibles égarements et quêtes, sources d'une stratégie payante dans sa progression.

Il est encore contraint d'obéir et non de chercher son propre cheminement qui certes, va lui poser des problèmes, va le faire réfléchir sur ce qu'il faut et ce qui est à éviter, au risque de « *faire faux* » pour reprendre le propre langage de l'apprenant.

Lequel cheminement personnel lui demanderait beaucoup de temps de réflexion, de « gribouillage », mais lui donnerait plus de satisfaction, le produit final obtenu, car il aurait fourni des efforts, il aurait trouvé en cherchant. Il n'aurait pas été un simple « applicationniste » à l'instar de l'ouvrier, mais un créateur, un petit chercheur. N'est ce pas ce qu'on veut aussi intégrer par la mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage ?

Sur le plan de la clarté sémantique, des ambiguïtés sont vite repérées, et pourraient même l'être par l'élève pour peu qu'il ait l'esprit critique :

Ainsi dans le 3^{ème} énoncé « *écris deux phrases...* », suppose que l'apprenant rédige; or juste après, le conseil 4 « *rédige ta lettre ...* » peut mettre l'élève dans l'embarras. « *Écrire* » est repris à la place de « *porte* » les corrections au lieu de « *corriger* » les erreurs.

La hiérarchisation elle-même est assez fébrile car la dernière recommandation devrait plutôt être placée en cinquième position. Quant à la consigne, « *Laisse une marge et une ligne blanche entre deux lignes écrites* », ce syntagme est mal construit car il faut séparer les deux marques typographiques et décomposer la phrase en deux, une phrase pour la marge et une autre pour l'interligne. Ce que nous proposons ci-après :

-« *Laisse une marge de deux à trois carreaux* », par exemple ;

et pour l'autre action,

-« *Saute une ligne ou laisse une ligne vide après chaque ligne écrite* ».

Cette étude nous aura donc permis de faire ressortir les points qui caractérisent ces parties et leurs énoncés dans ce qu'elles présentent d'ambigu, de confusions avec ce trop plein de métalangage qui risque de prendre plus de place dans la tête et la mémoire de l'apprenant algérien au détriment encore de la langue de communication.

Ouvrons une parenthèse, en ce qui concerne l'écrit, nos manuels ne doivent en aucun cas, occulter le fait que l'apprenant de première année de collège, arrive souvent démuné au niveau même de la simple graphie, pour les deux tiers d'entre eux. Il faut savoir que la plupart d'entre eux, « ourlent » les graphèmes, en procédant comme pour les lettres arabes, actualisant ce qu'on pourrait appeler les « interférences graphiques ».

A cette écriture où le « g, p, v » (...) prennent d'autres pistes, les confusions entre le a, e, u, sont permanentes.⁵

Considérons maintenant la 2^{ème} sous division qui s'inscrit verbalement ainsi, « Je corrige et je réécris », après une liste d'actions à accomplir à la deuxième personne du singulier, pour que l'apprenant réussisse son écrit, le tutoiement est remplacé par l'emploi de la première personne du singulier avec l'emploi du déictique et embrayeur « Je », en tant que locuteur actant pour énumérer une autre série d'actions, présentées comme accomplies au passé composé avec une répercussion sur le présent de l'apprenant, en situation d'écriture.

Enfin une panoplie d'actions faites ou à accomplir, sont présentées à l'apprenant avec son inscription comme allocutaire un retour à la deuxième personne du singulier, et ce, pour chacun de ces 13 ateliers (Cf. copie page 144 en annexe). Cette profusion de conseils et d'ordres, ce va et vient entre le « je et le « tu », risque de « tuer » l'enthousiasme de produire chez l'apprenant qui se retrouve ballotté entre les deux déictiques.

Ce qui vaut aussi d'être souligné, c'est l'introduction d'un autre paragraphe intitulé « Je réalise » dans les trois (3) derniers ateliers d'écriture (pages 175, 191, 208), mais avec cette fois avec l'emploi de verbes d'action à l'impératif de la deuxième personne du pluriel qui commence déjà plus haut, dans la partie, *je corrige et je réécris*. Pourquoi maintenant ?

Pourquoi commencer alors à la deuxième personne du singulier dans « *Pour t'aider* » et la finir avec vous du groupe classe ? C'est inexplicable pour nous : soit on choisit de s'adresser au groupe classe, soit on reste sur l'apprenant allocutaire (lecteur ici), ou signaler avec précision le changement de destinataire,

⁵.Aux dires des enseignants du cycle moyen, en formation continue, ils consacrent beaucoup de temps à la remédiation de la graphie, avec les IAM surtout.

ce qui n'est pas le cas dans ces parties où cela fait plutôt confusion (Cf. copie en annexe).

Par contre, dans « l'atelier du dépliant » pages 190/191, le flottement réside toujours entre « je » et « tu », et entre l'intertitre et les énoncés qu'il contient, mais le « vous » du groupe classe a disparu des énoncés injonctifs.

Ainsi dans « *je corrige et je réécris* » que le choix du discours n'est pas clair : l'assertion se mêle à la prescription et le pronom de désinence « je », est sans cesse déstabilisé par le pronom « tu » de la directive.

Nous les reprenons sous formes de tableau à colonnes selon les trois rubriques et l'élément introducteur, avec leur ordre d'apparition ; nous nous limiterons aux débuts d'énoncés pour ne pas faire trop long :

L'atelier du dépliant : discours entre « je » et « tu »			
L'encadré introductif	<i>Pour t'aider</i>	<i>Je corrige et je réécris</i>	<i>Je réalise</i>
<i>Tu vas réaliser...</i> <i>Ton texte ...</i>	<i>Réfléchis...</i> <i>Trace ...écris</i> <i>Rédige</i>	<i>Fais... Aide-toi...</i> <i>J'ai écrit... j'ai rédigé</i> <i>Je suis allé... J'ai bien choisi... J'ai utilisé...</i>	<i>Prends...</i> <i>Ecris...</i> <i>Recopie...</i> <i>Illustre...</i> <i>Range...</i>

Si nous déjà sommes gênée par ces incursions sans raison valable, qu'en sera-t'il de l'apprenant ? A vouloir trop bien canaliser l'apprenant, à vouloir lui déverser un métalangage des plus ardues pour son niveau si « basique » encore, on risque cette fois aussi de « rater le coche ».

Nous allons nous concentrer maintenant, sur ce qu'il en est aussi dans le manuel de deuxième année, pour cette partie consacrée à l'écriture (production écrite).

2. Le métalangage et le discours didactique des activités d'écriture dans le manuel de 2^{ème} AM

Pour ce niveau, nous devons expliciter que dans notre recherche nous nous intéressons au premier ouvrage qui porte la mention « Pour parler, lire et écrire » et non à celui concernant les « outils de la langue ».

Au risque de nous répéter, le manuel consacré aux outils de la langue ignore complètement le manuel consacré aux supports textuels, qu'on appelle communément livre de lecture car il propose ses propres supports (textes) tout en portant le même intitulé « Le français en projet » avec une première et une quatrième de couverture quasiment identiques.

A ce sujet, nous avons appris par les collègues et étudiants en formation continue à notre université, que leurs inspecteurs respectifs leur ont conseillé de ne pas effectuer leur travail sur ce 2^{ème} livre (outils de la langue).⁶

Il faut aussi noter que deux sous-titres séparent clairement deux sortes de produits écrits dans cette division appelée « Ecriture » : des activités sont proposées sous l'intitulé « *Je m'entraîne* », suivies d'autres activités dans la sous division « *J'écris comme...* ». Sans oublier de prendre en charge celles incorporées dans la partie « *évaluation bilan* » et précédées de manière régulière du sous-titre « *écriture* » pour chaque séquence.

L'évaluation bilan est elle-même clôturée par un petit paragraphe titré : « *les critères de réussite* » que l'apprenant doit lire pour savoir s'il a bien fait ses productions ou pas et qui nous intéresse pour son métalangage en particulier.

⁶. C'est en fait, depuis septembre 2008, et c'est de façon toute à fait informelle, que ces nouvelles directives arrivent chez les enseignants.

Ce qui nous fait trois sortes de travaux visant exclusivement l'écriture, du moins au regard des intertitres qui les séparent en gros caractères mis en relief par des blancs de part et d'autre, de l'espace page. Il est indispensable pour notre travail de les situer les unes par rapport aux autres et d'entreprendre leur évaluation par la suite.

Dans l'étude des consignes de toutes ces activités visant spécialement des productions personnelles de l'apprenant, conformément au projet ciblé et à la séquence les intégrant, nous notons que pour l'apprentissage du FLE, elles respectent bien le travail en contexte, profitable pour maîtriser les compétences de communication actualisées à travers les trois projets.

Autrement formulé, les séquences se présentant comme des sous ensembles intégratifs permettant d'atteindre palier par palier la compétence globale, ces activités rentrent bien dans le processus car elles ne s'écartent pas des contenus pédagogiques du manuel, qui se présente comme un livre fermé pour reprendre Roegiers.

Mais cela ne veut pas dire pour autant que les soixante et une consignes respectent les paramètres fondamentaux de l'enseignement /apprentissage (f. tableau n°6, ci après) : viser un seul objectif par activité, hiérarchiser les consignes (ou questions) par ordre croissant sur le plan de la complexité, utiliser une langue et un métalangage procéduraux, certes conformes au discours ciblé mais accessibles à l'apprenant vers lequel est centré tout le processus d'apprentissage du FLE.

Ainsi sur soixante et une consignes portant sur les productions de l'apprenant, dont vingt et une (21) dans le projet1, vingt deux (22) pour le projet2 et dix huit (18) en projet3, nous avons consignes présentant de multiples discordances.

Aussi avons-nous opté pour analyser les verbes employés et mettre en exergue les activités proposées et leurs rapports avec les objectifs visés, l'effort et l'investissement qu'elles réclament, ce qu'il en est et de leur clarté et de leur hiérarchisation.

Activités d'écriture du manuel de 2AM						
Projet	S	Je m'entraîne	J'écris comme...	Evaluation : écriture	Totaux	
P1	S1	6	2	1	9	21
	S 2	3	2	2	7	
	S 3	2	2	1	5	
P2	S 1	3	2	2	7	22
	S 2	1	1	1	3	
	S 3	8	1	3	12	
P3	S 1	3	1	1	5	18
	S 2	3	1	1	5	
	S3	5	1	2	8	
Total	61					

Tableau n°6 : Les différentes activités d'écriture dans le manuel de 2AM.

Ce que nous ferons à travers les axes suivants :

Les objectifs et la consigne, l'organisation des activités, et le Métalangage et langue utilisés :

-Objectifs multiples par consigne

P59 : *A partir des fiches d'identité suivantes, écris deux textes descriptifs.*

Cet exercice vise deux objectifs de même niveau même s'il utilise une seule consigne pour deux produits descriptifs différents, donc pour deux

investissements d'autant plus distincts que l'apprenant fournira plus d'efforts pour ne pas se répéter.

P76 : *Rédige de courts textes pour :*

- présenter le « qalam » en tant qu'objet (forme, apparence...),
- raconter son origine, -décrire le processus de sa fabrication.

On ne peut pour plus de précision, qu'être plus clair dans ce cas, car nous inscrivons exactement trois activités ciblant trois objectifs, qui doivent être séparés, par souci de congruence avec la pédagogie du projet : trois discours différents sont ainsi amalgamés :

- la description d'un objet familier présenter ou décrire l'objet « qalam » ;
- le récit (la narration) : raconter où il a été inventé comment il est arrivé jusqu'à nous...

- le processus de fabrication (explicatif): comment on le fabrique

P88 : *Ecris ces informations dans des phrases nominales puis dans des phrases qui s'adressent directement au client. Classe les informations selon un ordre que tu juges convaincant.*

Dans cet exercice aussi, il y a deux actions différentes à accomplir :

-la première tâche c'est d'insérer les mots et expressions dans des phrases personnelles, donc construire ;

-la deuxième tâche c'est de les transformer ou d'en construire d'autres de manière à inclure le client dans le discours (fonction conative de Jakobson).

-La troisième tâche qui doit se réaliser avant toutes les autres car c'est une activité de classement. Nous voyons bien que nous sommes face à trois objectifs différents dans une même consigne, alors que l'approche communicative et l'entrée par le projet recommandent le travail par objectif pour une appropriation plus méthodique et efficace de par l'univocité de celui-ci.

Enfin à noter aussi le non respect de la difficulté croissante (1classement ; 2transformation ; 3construction), ce que nous allons aussi démontrer en ce qui concerne l'organisation des consignes elles-mêmes dans la partie ci-dessous.

-Manque d'organisation rationnelle des consignes

Nous entendons par rationnel le respect d'une hiérarchisation des questions ou des consignes selon un ordre croissant sur le plan de la difficulté.

En effet, nous ne pouvons pas comprendre comment des consignes qui demandent peu d'effort de réinvestissement ou d'investissement soient placées en fin d'activité, alors que c'est l'inverse qui est de rigueur : on ordonne du plus facile au plus difficile pour mieux préparer l'apprenant à la résolution de situation-problèmes avec souplesse.

Regardons maintenant ce qu'il en est dans « *écriture* » et « *évaluation bilan* » rubriques consacrées spécialement à l'écrit comme nous l'avons déjà précisé dans les pages précédentes.

P 22 : la consigne 3 de réécriture en remettant un texte dans l'ordre doit être placée avant la consigne 2 qui vise la rédaction d'un tout où l'apprenant aura à chercher sa langue et la structuration de ses phrases et texte :

2-Rédige deux portraits inverses aux deux extraits suivants, en utilisant les antonymes des mots...

3-Réécris le texte suivant en plaçant les passages descriptifs à l'endroit qui Convient.

P107 : 5 : *Complète le texte suivant par d'autres informations possibles pour en faire un dépliant.*

1 : Elabore une description avec le champ lexical suivant : ville, oasis, palmerais, dattes, puits, sable, chameau...

Sans analyser les trois autres consignes qui les séparent, nous pouvons d'ores et déjà considérer que la consigne 1 doit être classée après la consigne 5, pour la simple raison que dans la première il y a un travail de production totale

de la part de l'apprenant, car c'est la compétence de communication écrite qui est ciblée, alors que dans la 5, il s'agit d'un travail de complétion avec un support existant. Nous les situons de facto sur deux niveaux taxonomiques cognitifs différents : la complétion qui relève de l'application et la production qui relève de la synthèse.

Tout semble indiquer pour nous que la consigne 5 doit devenir consigne 1, car même les trois autres sont des activités de production et forcément demandent plus d'effort et de concentration pour l'apprenant.

Ce qui nous donne normalement la hiérarchisation suivante ;5 ; 4 ; 2 ; 3 et 1.

Notons au passage, que les consignes 2 et 3 sont de même niveau mais portent seulement sur deux contenus référentiels différents (ville ; hôtel) tout comme elles demandent plus de précision pour ce qui nous concerne ; les voici :

2 : Thème : la ville - Sous thème : quartiers, rues, places, avenues, boutiques...

Enrichis chaque sous thème en ajoutant des adjectifs qui valorisent les lieux

3 : fais le même exercice avec un hôtel comme thème, accueil, chambres....

Il faut reconnaître que c'est un entraînement à l'écriture des plus motivants, pourvu que l'enseignant ait des petits groupes à en cadrer au lieu « des cohortes » que nous continuons à parquer dans nos classes.

On pourrait multiplier les exemples tant la situation est récurrente dès qu'il y a présence de plus de deux consignes, surtout dans la sous-division «*Je m'entraîne* » ;

ce qui nous demande noter d'attirer l'attention sur l'importance d'un questionnaire ou d'une série d'activités progressifs tant sur le plan de l'organisation pédagogique que sur la clarté de la langue et du métalangage convoqués.

-Métalangage et langue utilisés

Inadéquation des termes

P12 : « *conjugue les verbes mis entre parenthèses au temps qui convient* », suit l'énoncé dans lequel les verbes sont à l'infinitif. Il s'agit en fait pour l'apprenant de mettre les verbes des « énoncés support » au temps qui convient.

Hermétisme du sens

P22 : 2- *Invente à la manière des écrivains, un personnage en commençant par :*

« *C'est un homme, ...une femme...une jeune qui...Il...* »⁷

A la lecture de cette consigne, nous constatons qu'elle donne lieu à quatre (4) productions différentes, à quatre portraits différents, le contenu étant chaque fois nouveau comme l'est le segment introducteur.

De même, demander à des collégiens de FLE, « d'inventer à la manière des écrivains », avec déterminant indéfini « des » qui particularise, c'est s'inscrire en faux par rapport à la langue qu'on veut que l'apprenant algérien s'approprie. Par contre, ce qui ouvrirait les portes de l'imaginaire, ce serait de leur dire :

« Comme tu le vois, toi » ; à ta manière ; de manière personnelle...

C'est de cette façon et pas autrement qu'on respectera la centration sur l'apprenant. Maintenant, s'il a la plume facile et si son imagination lui permet de « taquiner » l'écriture littéraire (qui n'en a pas de temps à autre de ces « spécimens » dans sa classe ?), c'est tant mieux, cela ne peut que nous réjouir même si ce n'est nullement le but de l'enseignement/apprentissage du FLE !

⁷. Nous avons pris soin de recopier fidèlement la consigne pour observer sa ponctuation et la formulation des énoncés inclus.

P 47 : 2-*Sur le modèle du texte suivant, définis l'Algérie.*

Cette consigne est suivie d'un texte qui présente l'Asie, de 15 lignes auquel fait face une carte d'Algérie et ses pays limitrophes. Encore une fois, on apprend à mal utiliser les vocables du français, car dans cet exemple, c'est le verbe présenter qui doit être choisi et non pas définir.

-P48 : 1-*Résume chaque paragraphe en une définition.*

2- *rédige, en une seule phrase, ces définitions.*

Nous supposons qu'on suppose qu'on demande à l'apprenant de transformer chaque paragraphe de 5, 4, 3 lignes en une définition ; ce qui donne trois définitions. Pour la question deux, on l'invite à réécrire ces définitions de manière à les présenter dans un texte composé d'une seule phrase.

Mais dans ce cas, le verbe résumer est mal à propos et introduit des ambiguïtés. De même le verbe rédige doit être remplacé par réécrit ou transforme car il a déjà rédigé avec la consigne 1.

le constat est là pour confirmer qu'il faut éviter de tomber dans des ambiguïtés et des hermétismes pour l'apprenant en insistant sur l'analyse de la portée d'un terme avant de le sélectionner pour une consigne, à plus forte raison quand il s'agit du verbe sur repose la tâche à faire faire.

On ne reprendra pas ici tous les cas à considérer car ils sont fréquents, mais il faut retenir que la faisabilité d'une consigne ou d'une activité dépend en partie de la clarté et de la précision des termes employés, surtout en situation de FLE.

Métalangage de spécialiste

Nous le retrouvons bien occurrent dans « *les critères d'évaluation*, partie qui suit les différentes consignes d'écriture dans la rubrique « *évaluation bilan* ». Celle-ci permet à l'apprenant de faire son auto évaluation, mais faut-il encore lui en donner les moyens, ne serait-ce que par un métalangage accessible.

Pour cette partie, nous nous contenterons de relever certaines notions et vocables, qui doivent être réservés au groupe de spécialistes et de pédagogues du FLE à commencer par « *critères de réussite* » inscrits (et autre matières), et qui peuvent parfaitement être remplacées par un métalangage accessible et rentable pour l'apprenant, centre du processus d'apprentissage du FLE.

Pour ce faire, nous avons opté pour un tableau inventaire auquel nous ajoutons nos propositions (cf. notre tableau n° 7 ci-après)

Métalangage de l'évaluation bilan et nos propositions			
P	S	Enoncés du manuel	Nos propositions
	S1	<i>Critères de réussite - cohérence du texte- substituts lexicaux-</i>	Conditions de réussite, de succès-clarté du texte
	S2	Idem S1 + <i>Annoncer le thème</i>	Annoncer le sujet
	S3	<i>Des verbes de perception et de mouvement - des mots et expressions de localisation</i>	Des verbes comme voir, entendre, sentir, toucher (... et des verbes de mouvement comme marcher, venir ... Des mots et expressions qui marquent le lieu
	S1	<i>Utiliser une paraphrase</i>	Dire d'une autre façon- dire la même chose avec d'autres mots, avec une autre phrase
	S2	<i>Légènder une image</i>	Rajouter des explications, compléter l'image
	S3	Cette séquence est amputée de la sous division : critères de réussite.	
	S1	<i>-L'objet et ses composants - Donner les caractéristiques à visée commerciale -Formules publicitaires</i>	L'objet et ses éléments – donner les marques qui ont un but commercial Des phrases pour vendre
	S2	<i>qui décrit en valorisant les lieux- Utiliser les mots qui localisent -Indicateurs de lieu- utiliser un lexique</i>	Qui décrit positivement les lieux Utiliser les mots qui indiquent le lieu. Utiliser, employer un vocabulaire, des mots
	S3	<i>-L'itinéraire à suivre, -rédiger des titres slogan</i>	Le chemin à suivre Ecrire des titres frappants, des titres « chocs »

Tableau n°7 : propositions d'un métalangage pédagogique pour écriture de 2AM

Certes, ce tableau est loin d'être exhaustif, mais il nous confirme ce que nous pensons, à savoir, que un métalangage procédural peut aussi être rendu par la des énoncés formulés avec les mots de la langue usuelle.

Nous sommes persuadée que c'est en privilégiant cette langue là au détriment du métalangage didactique et de la terminologie réservés à un groupe restreint de spécialistes en la matière, qu'on donnera les moyens à l'apprenant d'acquérir une solide appropriation du français, à ce stage d'apprentissage.

Nous sommes persuadée que c'est en privilégiant cette langue là au détriment du métalangage didactique et de la terminologie réservés à un groupe restreint de spécialises en la matière, qu'on donnera les moyens à l'apprenant d'acquérir une solide appropriation du français, à ce stade d'apprentissage.

En conséquence, tout comme pour le manuel de la première année, en ce qui concerne les rubriques « activités d'écriture et « écriture », nous retenons que des carences fréquences sur le plan de l'organisation des consignes, des objectifs visés en rapport avec le discours didactique sous-jacent ainsi que le métalangage utilisé minent ces parties et leurs sous divisions

Il nous reste à vérifier la présence du métalangage et du discours didactique, dans les mêmes conditions pour le manuel de troisième année et celui de quatrième année comme nous avons procédé pour les autres rubriques de ces documents

3. Le métalangage et le discours didactique des activités d'écriture dans le manuel de 3^{ème} AM

Comme pour les deux premiers manuels, nous avons aussi procédé au même inventaire pour nous permettre de situer les activités d'écriture dans la place qu'elles occupent par rapport aux activités de compréhension de l'écrit, tout comme pour les parties réservées à l'oral que nous avons eu à analyser dans nos précédentes parties.

Avec ce nouveau manuel de troisième année moyenne, c'est une autre répartition qui est mise en œuvre avec de nouveaux intitulés, car cette fois les activités d'écriture encore disséminées, seront distribuées dans les rubriques suivantes :

-Je vais vers l'écriture ;

- Evaluation formative ;

le club des poètes ;

-Evaluation certificative (expression écrite),

dans lesquelles nous allons étudier successivement le métalangage et le discours didactique véhiculés dans leurs différentes consignes.

Je vais vers l'écriture

Notre première remarque porte évidemment sur cet intertitre formulé à la première personne dans un énoncé complet, avec sujet verbe et un groupe prépositionnel complément circonstanciel de lieu. Sur le plan pédagogique et didactique, cet intitulé, de par l'emploi de la première personne du singulier à travers le sujet « je » renvoyant à l'apprenant, l'inscrit comme sujet énonciateur et sujet actant actif de ses actions.

Ce titre énoncé inscrit l'apprenant comme sujet énonciateur ou instance de discours qui présente ce qui se fait sur la langue ou métadiscours qui conjugue

deux actions interdépendantes dans tout travail intellectuel : l'action et la réflexion consentie sur l'action elle-même par le sujet actant.

De même, le fait d'employer le verbe « aller » au lieu de « être », exprime du moins tel que nous le comprenons, un entraînement à l'écriture, un peu comme « je m'entraîne », du manuel de deuxième année.

Si nous observons maintenant la rubrique, « Je vais vers l'expression écrite », dans l'ensemble des parties, nous verrons qu'elle présente trois occurrences par

Inventaire des activités visant l'expression écrite			
Projets	Séquences	fréquence	Total
P 1	S 1	3	9
	S 2	3	
	S 3	3	
P 2	S 1	3	10
	S 2	3	
	S 3	4	
P 3	S 1	3	9
	S 2	3	
	S 3	3	
Total	28		

Tableau n°8 : Activités visant l'expression écrite dans le manuel de 3AM

séquence, à l'exception de la séquence 3 du projet 2, où cette activité est inscrite quatre fois. Au total nous avons comptabilisé 28 activités d'écriture ; ce que nous relevons dans notre tableau n°8, ci- dessous.

Nous sommes persuadée que c'est en privilégiant cette langue là, au détriment du métalangage didactique et de la terminologie réservés à un groupe restreint de spécialistes, en la matière, qu'on donnera les moyens à l'apprenant d'acquérir une solide appropriation du français, à ce stade d'apprentissage.

En conséquence, tout comme pour le manuel de la première année, en ce qui concerne les rubriques « activités d'écriture et « écriture », nous retenons que des carences fréquentes sur le plan de l'organisation des consignes, des objectifs visés en rapport avec le discours didactique sous-jacent ainsi que le métalangage utilisé minent ces parties et leurs sous divisions.

Il nous reste à vérifier la présence du métalangage et du discours didactique, dans les mêmes rubriques pour le manuel de troisième année et celui de quatrième année comme nous avons procédé pour les autres rubriques de ces documents

Il est vrai que leurs consignes demandent un travail moins consistant que dans une vraie production écrite, et cela est presque justifié par l'intitulé,

« *Je vais vers l'expression écrite* ». Il nous faut donc vérifier si cette rubrique prépare vraiment à la production écrite et comment, comme il convient aussi pour nous d'interroger ces consignes pour en apprécier la portée, le métalangage et le discours didactique qui les traversent.

En examinant ces contenus, nous relevons qu'il y a certes des sujets à réaliser, des tâches à produire à l'écrit, plus ou moins faciles les uns par rapports aux autres, mais notre lecture approfondie de ces énoncés nous permet aussi et surtout de soulever plusieurs points non négligeables, en l'occurrence, décalage entre intitulé et contenu de la « consigne » par l'intrusion du discours prescriptif, de questions de compréhension, de jumelage d'objectifs dans une même consigne au risque de créer des ambiguïtés, et d'un métalangage procédural spécialisé. Ce que nous allons vérifier successivement.

Présence d'un discours prescriptif où des « conseils règles » remplacent la consigne d'activité :

on peut d'abord observer cette situation où le titre de la partie ne renvoie pas à ce qu'on attendait, et cela, dès la page 9, ce que nous relevons intégralement :

page 9 :

Je vais vers l'expression écrite : pour faire de la recherche sur un thème donné, on cherche l'information qui nous intéresse et cela dans des supports différents.

page 61 : Le même constat se réitère en page 61 avec des explications étalées sur quatre lignes et pas de tâche à faire :

Pour étudier une légende, il faut chercher....

page 77, où l'explication prend cinq lignes sans aucune consigne d'activité :

Pour lire et écrire un récit fantastique, il faut savoir :...

Ce que nous rencontrons encore en pages 93, 127, 143, sans qu'un travail écrit soit proposé à faire. Nous lisons bien des conseils à suivre, des informations sur ce qu'il faut faire pour mener à bien son travail, mais qui sont intrus dans cette rubrique où l'on attend des consignes d'activités, avec des verbes d'action visant la réalisation d'un écrit, fût-il de la copie, qu'elles soient à l'infinitif, à l'impératif ou au présent de l'indicatif.

Intrusion de questions de compréhension

Nous relevons cette intrusion dès la page 15 où cette rubrique focalise sur la compréhension de par la question posée qui ne précise aucunement qu'il faille écrire la réponse, mais de donner un énoncé interrogatif :

« Trouve la question qui a été posée pour obtenir cette explication :

Pour obtenir l'énergie.... Le wagonnet appelé « tender ».

De même, nous faisons un constat identique en page 31, où cette partie se compose d'un petit texte de six huit lignes sur la moitié de la page (quatre lignes environ), suivi d'abord de deux consignes avec le verbe « rédige » mais étroitement liées à la compréhension du texte :

a- rédige les questions dont les réponses sont données dans en caractères gras dans le texte (...)

mais une troisième dont la consigne relève pour nous de la compréhension du texte :

b- rédige une introduction de trois phrases pour dire quelle est la situation de communication (...)

La dernière consigne quant à elle, commence par une question qui n'a aucun rapport avec le texte qui lui, parle de satellite et de la terre :

Dans quel but les vacances sont-elles envisagées ? Réponds

A cette question en utilisant : pour, afin de, dans le but de.

Présence de plusieurs objectifs et ambiguïtés

Dans cette partie « je vais vers l'expression écrite », des consignes des plus alambiquées sont proposées à l'apprenant du cycle moyen.

Ainsi par exemple nous relevons celle de la page 11, rédigée comme suit :

Choisis trois destinations et en utilisant «comme », « pareil à », « semblable à », rédige trois comparaisons puis transforme-les en métaphores.

Avec deux verbes taxonomiques tels que rédiger et transformer, deux objectifs différents sont ciblés dans une même consigne : être capable de transformer un discours en un autre discours et être capable de construire à partir d'un canevas ou d'un élément du texte donné au préalable.

De même, un flou entoure le COD « *trois destinations* » en Algérie ? En ville ? Dans le quartier ? Certes on doit ouvrir le sujet à l'apprenant, mais cela veut dire aussi lui proposer des pistes. Ce qui n'est pas le cas dans cet exemple. De plus, nous ne voyons pas dans quel discours il va les insérer, car rien n'est dit à ce sujet. Voilà pourquoi non seulement cette consigne ne respecte pas l'univocité de l'objectif visé, mais de plus, elle conduit à des ambiguïtés.

Présence d'un métalangage procédural spécialisé

Pour nous examiner cet état de fait, nous nous limiterons à deux exemples ceux des pages 63 et 96.

En page 63, « *Je vais vers l'expression écrite* » commence par cette question :

Quels sont parmi les énoncés suivants ceux qui sont des situations initiales,

suivie de quatre énoncés supports. Cette consigne est non seulement axée sur la compréhension, mais de plus utilise un métalangage qui ne sera d'aucune utilité à l'apprenant algérien en dehors de la classe de français, pour la bonne raison qu'il est réservé à une élite ou plutôt à un groupe restreint du domaine, mais ni au français ni au francophone moyens.

C'est là qu'il faut employer, extraits, morceaux, ou phrases, d'autant plus que nous sommes dans la narration à la troisième personne.

De même en ce qui concerne l'emploi de « situation initiale », qu'il faut remplacer par « le début de l'histoire », « phrases ouverture », pour rentrer dans le métalangage qui parle de ce qui se fait autour du français mais avec la langue que comprend l'apprenant et dont il pourra se servir dans d'autres situations en dehors de la classe de FLE.

Il en est de même à la page 96, avec l'utilisation de « *verbes introducteurs* » au lieu de « déclaratifs » auxquels les enfants sont habitués, d'autant plus qu'on utilise beaucoup « déclarer », « déclaration » dans les médias francophones algériens (même si nos élèves ont tendance à prononcer « *déclêrer* »).

Cela doit être pris en considération surtout dans une partie qui s'intitule « *je vais vers l'expression écrite* », censée en faciliter l'accès à l'écriture par une initiation méthodique et rentable pour son âge et son niveau en FLE.

Les activités de production écrite dans « l'évaluation formative			
Projets	séquences	fréquence	Total
P1	Evaluation formative S 1	1	3
	Evaluation formative S 2	1	
	Evaluation formative S 3	1	
P2	Evaluation formative S1	1	3
	Evaluation formative S2	1	
	Evaluation formative S 3	1	
P3	Evaluation formative S 1	1	3
	Evaluation formative S2	1	
	Evaluation formative S 3	1	
Total			9

Tableau n°9 : activité d'expression écrite dans *l'évaluation formative* de 3AM

Il ne faut pas perdre de vue qu'on ne forme pas des pédagogues, mais qu'on apprend au collégien algérien à communiquer oralement et par écrit dans des situations de la vie quotidienne, autrement formuler à maîtriser le français usuel. Quant à la production écrite proprement dite nous la retrouvons dans la rubrique « évaluation formative, sans aucun titre signalant cette activité.

La partie « notre projet » pour ce qui est l'écrit ne peut-être négligée, car elle aussi est orientée vers l'écrit, aboutissement de la plupart des projets dans les manuels algériens. Qu'en est-il réellement au sujet des consignes et mêmes des contenus ?

Au regard de notre tableau inventaire ci-contre (n°9), nous relevons 9 sujets de production écrite ou rédaction, dont nous prendrons plus tard le métalangage et le discours véhiculé.

La production écrite est aussi distribuée dans la nouvelle rubrique intitulée *Évaluation certificative* tout comme nous la retrouvons dans celle réservée à la partie *Le club des poètes*.

Au fait il faut signaler que si nous considérons comme de l'expression écrite « donner un titre » au poème, dans la mesure où l'apprenant s'investit totalement on comptabilise 8 consignes ; mais si nous décidons de prendre cette activité comme une activité de synthèse certes, mais qui n'est pas forcément écrite, car rien ne le signale, le total se réduit à 6 travaux écrits.

Activités écrites dans la rubrique <i>Le club des poètes</i>				
Projets	Pages	séquences	fréquence	total
P1	17	S1	1	1
	33	S2	1	1
	49	S3	Ø	0
P2	69	S1	1	1
	85	S2	1	1
	101	S3	Ø	0
P3	119	S1	1	1
	135	S2	Ø	0
	151	S3	1	1
total				06

Tableau 10 : activités d'écriture dans la rubrique *Le club des poètes* livre de 3AM

Pour la partie évaluation certificative, la production écrite est bien entendu de l'ordre d'un travail complet sommatif en fait, ce qui justifie le total de 3 réalisations que nous avons portées dans le tableau n° 11 qui suit.

Rappelons encore, même si nous l'avons déjà signalé dans l'analyse du sommaire, que la notion d'évaluation certificative est galvaudée, et qu'elle n'a pas sa place ici où aucun diplôme ou certification n'est de mise car il s'agit d'une évaluation bilan pour vérifier si la somme des apprentissages est acquise,

si l'apprenant s'est approprié une compétence de communication. Nous sommes dans l'évaluation bilan tout court.

L'écriture dans l'évaluation certificative					
projet	séquences	Fréquence	Faisabilité de l'activité	Pages	Total
P 1	S1.	1	Oui, mais pas d'ouverture : exemple musique, Peinture, ou théâtre...	56 - 57	1
	S2				
	S3				
P2	S1	1	Sujet trop ambitieux + Choix limité aux trois animaux proposés dans le support.	108-109	1
	S2				
	S3				
P3	S 1	1	Oui : Sujet impliquant l'apprenant: + Choix à large éventail	158 -159	1
	S2				
	S3				
total					03

Tableau n° 11 : Activités d'écriture dans *l'évaluation certificative* du manuel de 3AM

Analyse et commentaires :

Certes pratiquer l'écrit, et à plus forte raison des sujets qui incitent l'apprenant à produire, en s'investissant totalement dans sa production, ne peut être que bénéfique et formateur pour l'actualisation et l'intériorisation des composantes référentielles, discursives et sociolinguistiques, indispensables à la maîtrise de l'écrit.

Pour autant, il n'empêche de constater des déphasages importants en apprentissage, que nous ne pouvons passer sous silence. Nous devons soulever les problèmes suivants :

a-sujets contraignants

Dans une certaine mesure on peut aussi s'interroger sur ce choix de sujets qui ne laissent pas de vraie liberté à l'apprenant de choisir le cas qui l'inspire ou une situation qu'il a pu vivre en ouvrant l'éventail des propositions ; ce qui n'est pas le cas puisque sur les 18 consignes réservées exclusivement aux productions écrites de l'apprenant, 15 ne lui laissent aucun choix contre seulement 3 qui sont vraiment ouvertes (p. 108,136, 159).

A titre d'exemple, citons cette consigne page 18 qui emprisonne l'apprenant dans un seul objet référent au lieu de proposer plusieurs ouvertures :

Rédige un texte qui aura pour sujet la pomme de terre en t'inspirant du texte ci-dessus et en t'aidant des informations suivantes.

Nous pouvons aussi prendre la consigne de la page 33 qui invite l'apprenant à parler seulement de la bouteille même si le sujet ne le motive pas ou qu'il n'a jamais vu la mer comme cela se passe dans les villes et les villages perchés sur les hautes montagnes ou ceux des zones enclavées des régions continentales de notre pays:

En sept vers et en t'inspirant du poème ci-dessus, raconte l'histoire d'une bouteille jetée à la mer.

b-complexité de la formulation

Citons l'activité 3 de la page 151, où on demande à l'apprenant de lier deux poèmes d'un même auteur mais qui n'ont aucun rapport à travers deux vers ; il a longtemps « cogité » pour le faire :

Rédige deux vers pour relier le premier poème au second.

c-ambiguïté de la consigne

Nous le constatons dans plusieurs consignes, comme par exemple dans l'activité de l'évaluation formative page 102 où il est écrit :

Rédige un petit récit dans lequel tu rapporteras au style direct la discussion qu'ils ont eue à ce propos et la solution qu'ils ont finalement trouvée.

Si on vise le récit pour quoi axer sur le style direct ? Si on vise le dialogue, pourquoi parler de récit ? Mais s'il s'agit d'un récit dans lequel on introduit un dialogue, il faut le préciser à cet apprenant.

Enfin à ces distorsions, nous ajouter la complexité du métalangage utilisé pour situer ces rubriques et consignes. Nous sommes nous-mêmes « surpris » de trouver les notions d'évaluation certificative, formative, et tant d'autres termes que les enseignants eux-mêmes viennent à peine d'intégrer dans leur vocabulaire pédagogique entre collègues et gens du domaine (inspecteur, encadreurs).

Servir ce métalangage ardu à des apprenants étrangers, qu'ils soient Algériens ou autres, que le français circule un peu ou beaucoup dans la vie sociale où ils évoluent, est trop ambitieux pour ne pas dire déplacé, même si pour parodier Gérard de Vecchi (2002) (lui parlait de l'enseignant propos que nous empruntons, en y remplaçant enseignants par manuel), écrivons ce que cela suggère aussi pour nous : « Ce n'est pas le manuel qui apprend à l'élève mais c'est l'élève qui apprend avec la médiation du manuel⁸. »

Sachant qu'ils doivent se donner les moyens de communiquer dans un français courant et non pas de parler ou d'écrire comme des spécialistes du français alors que les français eux-mêmes, en dehors de leurs domaines, n'utilisent pas ces notions dans leur vie quotidienne⁹.

Avant de clore cette partie consacrée à l'écrit, il nous faut aussi nous pencher sur les activités de 4AM, pour en mesurer le métalangage et le discours didactique qui le traversent, même si les apprenants ont plus de possibilités, l'habitude aidant, de mieux s'y accommoder.

⁸. G. DE Vecchi (G) et Carmona - Magnaldi (N) : *Faire vivre de véritables situation- problèmes*, Paris, Hachette Education, 2002, p.75.

⁹. Il y a quelques années, on nous disait qu'on parlait comme un livre, maintenant on nous va nous dire, « *vous parlez une langue de spécialistes* » ; ou on va nous regarder avec des yeux ébahis !

4. Le métalangage et le discours didactique des activités d'écriture dans le manuel de 4^{ème} AM

Comme pour le manuel de troisième AM, faisons le même parcours pour celui-ci c'est-à-dire, la répartition des activités d'écriture, leur occurrence par projets et séquences dans ce dernier ouvrage avant de nous pencher sur ce qui nous interpelle en priorité le métalangage et le discours didactique développés et leur congruence ou décalage :

Nous les retrouvons dans la rubrique « club des poètes » aussi avec huit (8) activités car il y a seulement huit séquences.

Pour ce qui concerne l'activité dans la rubrique « évaluation certificative » (notion que nous persistons à signaler comme impropre dans ces manuels, où on devrait plutôt opter pour évaluation bilan qui serait plus adéquate), nous constatons que dans ce manuel aussi trois activités couronnent les trois projets.

Analyse de ce que comporte cette partie :

L'activité intitulée « *Je vais vers l'expression écrite* » est inscrite 24 fois sous cette forme d'énoncé ; ce que reprend le tableau n°12 ci-dessous :

Notre analyse critique de cette section nous oblige tout d'abord à observer l'intitulé dans sa structuration : *Je vais vers l'expression écrite*.

Certes l'énoncé tel quel, formulé à la première personne, donc impliquant totalement l'apprenant revient à 24 reprises ; mais cela ne veut pas dire pour autant, qu'il correspond partout à ce que fera réellement l'élève, à ce que présente la phase visée par l'emploi du « je », du verbe aller au présent de l'indicatif qui non seulement renseigne le lecteur sur l'action envisagée.

De plus l'inscrit dans le discours mais surtout l'inscrit dans la métacognition (l'apprenant réfléchît à et sur ce qu'il entreprend).

Occurrence de« <i>Je vais vers l'expression écrite</i> » dans le manuel de 4AM				
Dossier	Séquences	Occurrence	Pages	Total
Projet 1	Séquence 1.	3	9, 11, 17	9
	Séquence 2	3	27, 29, 33	
	Séquence 3	3	43, 45, 51	
Projet 2	Séquence 1	3	65, 67, 73	9
	Séquence 2	3	83, 85, 91	
	Séquence 3	3	101, 103, 109	
Projet 3	Séquence 1	3	123, 125, 131	6
	Séquence 2	3	141, 143, 151	
Total		24		

Tableau n°12: Fréquence de *Je vais vers l'expression écrite* du manuel de 4AM

Nous sommes dans ce cas dans le métadiscours, mais si au risque de nous répéter encore, le français moyen n'utilisera cette formulation que lorsqu'il est interpellé ou lorsqu'il qu'il s'étonne de ce qu'il accomplit soit positivement parce qu'il ne s'attendait pas à cela soit par dépit ou déception ou il n'y croit pas (dans ces cas, le point d'exclamation ou d'interrogation sera de rigueur, c'est selon les cas).

Mais même si l'emploi de cet énoncé qui permet à l'apprenant de mettre une distance entre lui et ce qu'il fait mieux pour l'appréhender, le percevoir et par voix de conséquences réfléchir aux stratégies à mettre en œuvre, cela ne veut pas dire, que les activités inclues sont toutes versées dans la production écrite, fût-elle réécriture, complétion ou transformation ou reproduction.

En effet, force est de constater que dans certains cas, il y a contradiction totale entre le discours procédural « *Je vais vers l'expression écrite* » et le contenu de la partie. Il en est ainsi des pages : 09, 27, 43, 65, 83, 101, 123, 141. A titre d'exemple relevons 3 énoncés portant le titre « je vais vers l'expression écrite » :

-Premier énoncé :

Une prise de position peut-être implicite c'est-à-dire qu'elle n'est pas exprimée clairement, le lecteur doit la retrouver. En utilisant le texte explicatif, l'auteur peut tout en donnant des informations, témoigner et donc exprimer un point de vue. (p. 43)

-Deuxième énoncé :

Un dialogue est argumentatif quand les personnages discutent d'un problème sur lequel ils ne sont pas d'accord. Chacun d'eux essaie de convaincre l'autre de la justesse de son point de vue. (p.83)

-Troisième énoncé :

*Dans le récit de voyage ou le reportage (un article de presse)
l'auteur rapporte des événements en rapport avec ce qu'il a vécu.
L'information est subjective : l'opinion de l'auteur se révèle dans la
description du lieu, les commentaires et le ton du texte. (p.141)*

Notre première remarque porte de prime abord sur le centre d'intérêt qui se déplace car la troisième personne supplante de facto la première personne du singulier (nous y reviendrons).

Aux verbes d'action et procéduraux à l'impératif, succède des verbes explicatifs, des verbes d'état pour définir, caractériser le texte visé par la production future. Nous sommes en réalité dans deux discours différents : discours injonctif et discours explicatif et même argumentatif.

Donc, deux objectifs différents. Par ces textes, nous sentons bien que l'énoncé titre qui les englobe est complètement galvaudé. Aussi bien sur le plan du contenu que de la typologie de discours développée.

L'apprenant qui s'attend comme dans les 16 autres énoncés à faire un travail d'écriture, se retrouve avec des définitions, des explications détaillées, des arguments pour caractériser un type de texte ; bref un court bilan. Un autre titre aurait sûrement mieux convenu ne serait-ce que pour la clarté du message et surtout le respect du discours choisi (impliquant totalement l'apprenant qui informe de sa progression).

Cela dit, il faut surtout noter que certaines activités réellement d'écriture, sont placées plutôt dans les questions de compréhension. D'ailleurs, si nous revenons à ces textes « courts », et que nous observons certaines consignes placées plus haut et sur la même page, on se rend vite compte qu'il y a des activités dans la rubrique « questionner le texte » qui correspondent plutôt bien à, *Je vais vers l'expression écrite*, et qui ne sont pas à leur place.

Citons à titre d'exemple la page 43 où le dernier exercice a pour consigne,

Rédige une introduction qui servirait d'idée prise de position.

Nous voyons bien ce discours procédural à sa place dans « je vais vers l'expression écrite » au lieu du discours explicatif que nous avons relevé plus haut. Les mêmes erreurs se reproduisent encore à la page 65 (exercice 6).

A la page 73 par contre, là on se retrouve avec deux activités d'expression écrite car si on respecte le discours injonctif et le verbe « rédige » dans l'exercice 3 inscrit dans la rubrique « découvre » avec des questions d'analyse, on le déplacera sans conteste vers l'activité d'écriture :

En réfléchissant sur l'orthographe des éléments qui rentrent dans la composition de ces mots, essaie de rédiger une règle qui expliquera la différence orthographique entre « amment » et « emment ».

La même situation se réitère en page 125 avec l'exercice n°9, énoncé ainsi :

... rédige des slogans pour vanter les qualités d'un produit..., qui devrait s'inscrire sur le même plan que le sujet proposé dans la rubrique Je vais vers l'expression écrite, sinon mieux encore que celui-ci qui est plus performant et donc conviendrait plus aux activités d'évaluation formative :

Réalise une affiche publicitaire à partir de la page 122 (dessin, slogan et argumentaire c'est-à-dire l'ensemble des arguments).

Passons maintenant aux activités d'écriture présentes dans la séquence évaluation formative justement. Mais avant de procéder à l'inventaire, nous nous devons de rappeler¹⁰ et de préciser encore ce qu'on entend en didactique par « évaluation formative » et surtout en didactique des langues d'autant plus que notre centre d'intérêt est toujours le métalangage et le discours didactique dans ces énoncés aussi qui portent particulièrement cet intitulé.

Celle-ci renvoie à des activités de contrôles, à des exercices, à des questions qui permettent de prendre le « pouls », de savoir avec précision ce qui est compris, acquis, ce qui ne l'est pas, encore dans un ensemble de points qui composent eux-mêmes l'objectif du jour, le point de langue à installer, dans le but d'y remédier avant d'entamer l'étape suivante.

Que les questions, les exercices, soient mis en œuvre oralement ou par écrit (sur ardoise, sur cahier, sur feuille). Elle est donc permanente et suit les différentes étapes de chaque séance, quand il s'agit de la situation de classe.

Pour ce qui est de l'évaluation formative portée dans ce manuel, à commencer par l'emploi de ce métalangage didactique qui même s'il nous paraît rebutant et flou, renvoie en réalité aux actions quotidiennes que tout enseignant de langue française accomplit constamment dans ses classes, dès lors, qu'il contrôle, vérifie, sonde, prend la « température de son groupe » au début de la séance, pendant la durée de la séance et même en fin de séance.

¹⁰.Se reporter aussi à notre présentation en page 188.

Mais notre recensement (tableau n°13 ci-dessous) montre un nombre limité d'activités, insérées sous l'intitulé « évaluation formative ».

Activités de production écrite dans l'évaluation formative				
Projets	Séquences	occurrence	Pages	Total
1	S 1.	2 (1+1)	20	4
	S2	1	36	
	S3	1	54	
2	S 1	1	76	3
	S 2	1	94	
	S3	1	112	
3	S 1	1	134	2
	S 2	1	155	
Total				9

Tableau n° 13 : Fréquence des activités d'écrit en évaluation formative de 4AM

Cela ne veut en aucun cas dire, que nous sommes d'accord pour user de cette terminologie qui peut comme nous l'avons à plusieurs reprises suggéré, être remplacée par une langue accessible et rentable à long terme pour l'apprenant.

De plus, il nous faut nous retenir que toute évaluation formative doit forcément donner lieu à des séances de remédiation immédiate, si l'objet évalué n'est pas atteint pas par 70% ou même 80% d'apprenants environ.

Donc, ce qui est le plus important, ce n'est pas tant la terminologie employée, surtout dans un manuel qui s'adresse à des collégiens en premier lieu, mais ce qu'on fait de ce contrôle permanent, de cette vérification mesurée.

Pour cette autre partie où l'écriture production est demandée à l'apprenant, notre lecture critique des sujets nous permet d'affirmer qu'ils sont intéressants certes sur le plan de leur inscription dans l'orientation pédagogique des projets respectifs, mais manquent cruellement d'ouverture, de choix pour l'apprenant.

En effet, celui-ci doit être motivé et non incité à rentrer dans un « moule référentiel » contraignant et où il aura à « mentir » pour ne pas dire « rêver » le contenu, à défaut de parler réellement de ce qui le concerne vraiment.

Sur ce plan particulièrement, on voit bien que l'apprenant est redevenu un élève qui doit répondre au sujet donné et non l'exploiter selon ses propres expériences, comme le recommandent les directives pédagogiques de l'enseignement/apprentissage, qui focalisent sur l'apprenant pour qu'il se sente impliqué, car il y a du sens dans ce qu'il entreprend ; autrement dit « cela lui parle » et donc, il mettra du sens lui aussi dans ce qu'il réalisera.

Quant aux activités bilan, le choix de « évaluation certificative » est impropre, car il s'agit, au risque de nous répéter d'un contrôle bilan et non d'un examen diplômant. Nous les avons aussi reprises dans notre tableau n°14, mais surtout pour montrer la difficulté sinon, l'impossibilité de leur réelle réalisation dans nos classes.

L'écriture dans l'évaluation certificative					
Projet	Séquences	Fréquence	Faisabilité de l'activité	Pages	Total
P 1	S1.	1	En partie : La production écrite oui, mais pour ce qui est « de la rubrique échange d'idées » du journal du collège (...) c'est chose rare dans nos CEM.	60 à 61	1
	S2				
	S3				
P2	S1	1	Difficilement : sujet est trop réducteur : pas assez d'ouverture pour laisser le choix.	118 à 119	1
	S2				
	S3				
P3	S 1	1	Difficilement : sujet trop réducteur : visiter une ville lettre à ton (ta) meilleur (e) ami(e)	160 à 161	1
	S2				
total					03

Tableau n° 14: Activités d'écrit en *évaluation certificative* dans le manuel de 4AM

Pour ce qui de l'écriture dans la rubrique « Le club des poètes », il nous faut les extraire des autres questions de compréhension, car, comme nous l'avons déjà démontré dans la rubrique réservée à cette partie, on assiste à un formidable mélange des objectifs ; ce que nous avons synthétisé dans notre tableau n° 15.

A propos de cette autre partie, où l'écrit circule aussi, notre première remarque c'est que pour la 4^{ème} AM, « le club des poètes » semble être considérée comme une partie récréative vue le nombre réduit de questions de compréhension et surtout les 2 activités d'écriture auxquels ont donné lieu ces 8 poèmes.

Activités d'écriture dans la partie « <i>le club des poètes</i> »				
Projet	Séquences	Occurrence	Pages	Total
P1	Le club des poètes 1.	∅	19	0
	Le club des poètes 2	∅	35	0
	Le club des poètes 3	∅	53	0
P2	Le club des poètes 1	∅	75	0
	Le club des poètes 2	∅	93	0
	Le club des poètes 3	∅ *	111	0
P3	Le club des poètes 1	1	133	1
	Le club des poètes 2	1	153	1
total				02

Tableau n°15 : Activités d'écriture dans *le club des poètes* manuel de 4AM

A noter que dans la page 111, une des questions est en fait une question d'ordre procédural et même linguistique; donc, d'expression écrite et non de compréhension, elle aurait pu être faite par écrit :

Quels sont les outils de la comparaison utilisés dans ce poème ?, D'où l'astérisque ajoutée au symbole de l'ensemble vide : \emptyset^* .

Concentrons-nous maintenant sur les deux consignes suivantes :

Réécris le poème sous forme de texte ponctué. page133

En une phrase, résume l'idée du poème. Page 153.

Le premier énoncé est un exercice de ponctuation, donc qui doit respecter le sens du texte et le syntagme sur le plan syntaxique et sémantico morphologique. De même, on suppose que le fait d'utiliser « texte » au lieu du vocable poème insinue qu'on attend une reproduction en prose (!).

La deuxième consigne quant à elle est une question de synthèse. Nous la classerons pour notre part, même dans la compréhension.

Le premier reproche qu'on pourrait faire à l'exploitation des ces poèmes, c'est qu'ils n'ont pas été le point de départ d'ateliers d'écriture, ce qui sûrement intéresserait plus les apprenants à la production personnelle de petits poèmes, et à la productivité de sens à partir des différentes lectures de ces mêmes poèmes transcrits par l'imaginaire des apprenants....

Donc, il est dommage de constater que les deux activités n'impliquent nullement l'apprenant, car elles restent très classiques et n'incitent à aucune motivation. Même sans compter avec l'emploi de l'impératif directif et contraignant du verbe réécris qui appelle à l'application et résume qui lui relève des verbes taxonomiques visant aussi bien l'analyse que la synthèse.

Pour être plus précis dans nos propos, malgré un investissement certain de l'élève, nous ne sommes pas réellement en situation de production et de créativité motivante et récréative pour l'apprenant.

En conclusion, cette partie devrait donner lieu à des propositions visant la diction des poèmes (pour ne pas dire déclamation) ainsi que la mise en chanson avec l'ensemble du groupe classe ou un apprenant en particulier intéressé par la

musique. Et il y'en a toujours dans les classes ceux qui sont motivés par le dessin, la peinture et la musique. L'écriture d'autres poèmes qui garderaient peut être l'architecture et qui changeraient de thème (plus triste ou plus gai ...). D'autres possibilités pourraient être suggérées encore, pour peu qu'elles soient motivantes et en rapport avec les capacités des apprenants.

Pour terminer ce volet, voyons ce qui concerne les activités d'écriture intégrées à la rubrique « *Notre Projet* ».

Elles sont au nombre de trois (3), une par projet, ce que nous reprenons dans le tableau n°16 ci-dessous qui récapitule les nombres de parties consacrées à chaque production avec leurs intitulés respectifs et leurs occurrences.

Intertitres des subdivisions des 3activités d'écriture de 4AM					
Dossier	Rubrique	Intitulé des parties	Pages	Occurrence	Total
Projet1	Notre projet 1	Station documentation	18	1	3
		Station réalisation	18	1	
		Station rédaction	18	1	
Projet2	Notre projet 2	Station documentation	74	1	3
		station réalisation	74	1	
		Station rédaction	74	1	
Projet 3	Notre projet 3	Station documentation	132	1	3
		station réalisation	132	1	
		Station rédaction	132	1	
Total		03			09

Tableau n°16 : les intertitres des 3 activités d'écriture pour les 3 projets de 4AM

Avec l'intitulé « *Notre projet* » porté sur la page, l'activité s'inscrit bien dans la pédagogie du projet et bien entendu nous sommes face au projet de l'élève et non celui du projet de classe comme semble l'induire l'adjectif

possessif « notre » qui inclut aussi bien l'apprenant que les concepteurs, et par voie de conséquence l'enseignant qui est censé amener l'apprenant à construire petit à petit son projet.

De même, nous remarquons aussi que les intitulés des projets de l'année scolaire sont inscrits dans chacun des 3 projets et occupent une page chacun. De la même manière cette page est partagée entre 3 étapes ou séances bien définies avec le même nom commun « station », relatif au parcours, désignant habituellement dans les transports publics le lieu au s'arrête le bus, le car, pour changer ou prendre le relais.

Mais cette escale périodique, certes ludique par proximité linguistique avec les arrêts scandant par nécessité les voyages, se doit aussi d'être plus explicite ; autrement dit, marquer plus son caractère d'indispensabilité pour la réussite du cheminement suivi.

L'absence du déterminant défini « la » ajoute un caractère ludique par analogie non seulement avec le petit train, métaphore extralinguistique du cheminement que l'apprenant accomplit lors de son apprentissage et de ses productions que nous avons déjà étudiée en sa qualité de facilitateur, mais aussi pour bien marquer les différentes étapes, qu'on ne peut occulter au risque de se « casser le nez » comme lorsqu'on rate une marche, autre métaphore procédurale encore de la pédagogie du projet.

Elle se présente comme suit :

- station documentation ; - station rédaction ;
- station réalisation.

A ce niveau aussi, il nous faudra vérifier non seulement le métalangage mis en œuvre, mais aussi le contenu de ces 3 parties et leur progression interne.

Pour conclure sur ces différentes parties qui donnent lieu à des activités d'écriture, certes il en faut, l'apprenant algérien a besoin de beaucoup écrire en

français pour en maîtriser les particularités discursives et linguistiques qui régissent les discours écrits (textes).

Mais au vu de ce que nous avons démontré, des mélanges et des décalages minent les parties car, les titres de rubriques sont malmenés en ne regroupant pas souvent ce qu'elles sont censées contenir.

De plus, ici encore, le métalangage didactique procédural propre aux gens du domaine et aux enseignants, devient l'outil privilégié de l'apprenant, qui n'est pas encore capable de formuler un énoncé basique correct (les questionnaires que nous avons distribués aux troisièmes et aux quatrièmes années de ce cycle, sont des preuves incontestables.

Enfin, l'implication de l'apprenant est aussi négligée car les sujets et questions ne lui laissent pas le choix d'opter pour un sujet ou un autre ou de parler de ce qui le motive en ouvrant plus les questions. Ce qui rapproche les consignes de l'écrit du sujet classique auquel l'entrée par le projet pour installer des compétences communicatives, est parfois délaissée au profit de la thématique référentielle.

Et nous nous retrouverons avec cette façon de faire, qui ne veut pas disparaître, même en partie, de nos manuels et cours de langue, formant encore des collégiens prêts à sortir dès que besoin est, toute une série de métalangage et de notions relatives au processus choisi, et parallèlement des productions « boiteuses » pour ne pas dire défailtantes, dès lors qu'il sont confrontés à des productions personnelles, dans des situations où il faut parler/ou écrire en français.

A ce sujet, nous avons récupéré trois copies de production écrite¹¹ d'une classe de quatrième année moyenne (4AM), d'un collège d'enseignement moyen

¹¹. Nous avons sélectionné la copie la moins bonne, la moyenne et la meilleure, et déjà à partir de ces écrits, nous pouvons vérifier ce que nous n'arrêtons pas démontrer : le français qu'on diffuse à nos

du centre ville de Bejaia, (ci-jointes en annexes) qui nous montrent le niveau réel de nos apprenants.

C'est en les lisant qu'on comprend que nos manuels sont encore trop au dessus du niveau des petits Algériens du collège, à commencer par le discours qui leur est diffusé à travers un métalangage qui ne les concerne pas en tant qu'apprenant de FLE.

Aussi le constat est toujours amer quand il s'agira d'évaluer leurs performances communicatives en situation-problème ; ce que nous relevons chaque fois dans les examens et concours à un stade supérieur aussi (Des ingénieurs et autres, sont incapables d'écrire une lettre de motivation, tout comme nos propres étudiants de licence et master qui restent très maladroits dans leurs lettres de réclamations...) !

En fait, le discours, les moyens discursifs et linguistiques en contexte et en situation de communication qui sont les piliers de cette nouvelle approche d'appropriation du FLE ne sont pas travaillés de manière précise et efficace par une manipulation rigoureuse.

Et c'est justement le dernier point, autrement dit, l'appropriation des moyens linguistiques que nous avons aussi projeté de vérifier le métalangage et le discours didactique à travers les activités de morphosyntaxe proposées dans nos cinq manuels, objet de notre chapitre sept.

collégiens ne répond pas à leurs attentes qui sont si modestes qu'ils reprennent dans leurs rédaction le métalangage utilisé, comme par exemple « apprentissage » que nous avons immédiatement relevé dans ces copies !

Chapitre VII

**Le métalangage et le discours
didactique dans les activités
morphosyntaxiques**

Chapitre VII

Le métalangage et le discours didactique dans les activités morphosyntaxiques

Nous comptons organiser pour le moment notre approche de l'étude de la langue selon un plan par niveau qui nous semble assez pratique pour notre analyse car les manuels s'adressant à des niveaux différents.

Il nous paraît plus rigoureux d'examiner cette partie consacrée aux moyens linguistiques, même si les intitulés changent d'un ouvrage à un autre : de « maîtrise de la langue, on passe en deuxième année qui est le seul niveau à recevoir un ouvrage consacré spécialement à la compétence linguistique, aux « outils linguistiques », puis à « grammaire pour lire et écrire » pour les deux derniers niveaux.

1. Le métalangage dans « Maîtrise de la langue » du manuel de 1AM

Pour cette partie aussi, nous allons orienter notre analyse sur les consignes dans leur organisation, les objectifs qu'elles visent ainsi que sur le métalangage utilisé dans leur formulation.

Nous préférons commencer par recenser le nombre de questions sélectionnées dans ce manuel pour la partie réservée aux activités de « *Maîtrise de la langue* » qui regroupe comme nous avons dit au début de notre recherche grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire.

Cet intitulé générique porte en fait sur le fonctionnement de la langue et dans le discours didactique, il peut désigner la langue orale comme il peut désigner la langue écrite. Il est repris 72 fois car il est disséminé en rapport avec la longueur et la densité des projets, comme le montre le tableau n°1.

Occurrences des notions titres de rubriques dans les projets (P)							
Intitulé de rubrique	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Total
Maîtrise de la langue	06	40	05	10	05	06	72
Grammaire	01	7	1	2	1	1	13
Orthographe	1	7	1	2	1	1	13
Conjugaison	1	7	1	2	1	1	13
Vocabulaire	1	7	1	2	1	1	13
Total	10	68	9	18	9	10	124

Tableau n°1 : occurrences du métalangage des activités linguistiques de l'AM

Or il se trouve qu'il est utilisé dans ce cas à la place de « système linguistique ». Il renvoie sans aucun doute à ce que nous avons pris maintenant l'habitude de désigner par la compétence linguistique, la composante linguistique ; d'autant plus qu'il regroupe effectivement : les différents moyens linguistiques pris en charge l'un après l'autre de manière classique, et nommés avec les termes utilisés par les livres de grammaire traditionnelle.

Ainsi nous retrouvons le métalangage traditionnel que tout le monde manipule par habitude et parfois sans mesurer la portée pour parler d'autre chose : Grammaire, Orthographe, conjugaison vocabulaire exercices, titres métalinguistiques utilisés depuis le cycle primaire sont très récurrents et de manière systématique :

à titre d'exemple, prenons le terme « conjugaison » qu'on retrouve à plusieurs reprises utilisé pour parler d'un changement de temps ou à le réaliser dans une phrase (Conjuguez !) :

Maintenant, ce qui est intéressant c'est de se poser la question de savoir, à quoi ce métalangage correspond réellement :

Que propose chaque partie ainsi intitulée ? Quel est le discours qu'y est développé ?

Quels sont les rapports que les parties désignées entretiennent avec les programmes et les manuels de l'enseignant, avec ce qui est annoncé dans l'avant-propos ?

C'est ce que nous allons préciser dans ce qui suit car plusieurs points relevés nous interpellent à commencer par certaines entorses à la progression.

a-Première entorse à la progression :

Cette organisation se trouve tout de même perturbée dans la séquence 2 du projet 2, page 43, où la conjugaison supplante l'orthographe. Erreur involontaire ? C'est fort probable car rien ne présuppose cette inversion dans la progression. Avec ce métalangage classique nous nous attendons à retrouver les habituelles leçons. Il est vrai qu'on ne peut pas tout bousculer, tout d'un coup car cela demande beaucoup de temps et de réflexion (or chez nous, on travaille beaucoup dans l'urgence).

Or même s'il faut reconnaître que ce métalangage est très connu des élèves, car dès le primaire ils y ont été sensibilisés, même si les enseignants eux-mêmes ne font pas la distinction entre le terme syntaxe et grammaire, qui est en réalité un générique qui regroupe les différents points qu'on cible, qui peut être d'ailleurs, remplacé par morpho syntaxe, il n'en demeure pas moins que nous sommes agréablement surprise, de constater que des activités de morphosyntaxe remplacent l'étalage des éternelles leçons de grammaire.

Mais cela ne veut pas dire pour autant, que les activités proposées répondent à nos attentes, car comme nous allons le démontrer dans ce qui suit, celles-ci sont loin de l'approche communicative et encore moins de l'enseignement /apprentissage, même si le métalangage utilisé ne pose pas vraiment de problème de compréhension

b-Exercices en déphasage avec la pédagogie du projet

Tout d'abord nous devons signaler que nous avons opté pour le terme exercice, même si de temps à autre nous en rencontrons quelques consignes désignant réellement une activité car la plupart d'entre elles portent sur des phrases isolées et rarement communicatives.

Un autre point important, qu'il ne faut pas oublier de rappeler par ailleurs, est qu'il ne faut pas mettre sur le même niveau, les simples exercices hors contexte et surtout n'impliquant pas du tout l'apprenant, avec les activités qui elles par contre, l'engagent dans des constructions et des réinvestissements ou investissements qui demandent réflexion, temps et énergie car elles l'impliquent directement.

A titre d'exemple, et pour éclairer nos propos, il ne faut pas confondre les deux consignes d'exercices suivants qui sont du niveau de la phrase et non du discours : « - *Transforme ces phrases de manière à exprimer la cause...* », ou encore, « -*Écris trois phrases personnelles dans lesquelles tu introduiras l'expression de cause* », avec cette consigne d'une activité linguistique que nous proposons, en situation authentique et surtout situation-problème, car faisant appel à leur réflexion pour ce qui est non seulement, des idées mais aussi et surtout, à comment les verbaliser, les organiser et leur donner forme pour ne pas dire leur donner vie en français :

« Tes camarades te proposent une sortie à la plage ;

tu ne peux pas. Comment tu vas leur répondre ? »..

Il faut reconnaître que cette activité réclame tout un apport de la part de l'apprenant car il a le choix dans la construction d'un énoncé qui justifie son refus, tout comme il peut produire un énoncé maladroit, inintelligible et complètement hors sujet.

De plus la troisième consigne implique directement l'apprenant alors que dans les deux autres, les réponses seront à 90% écrites ou données à la troisième personne du masculin singulier, et même rarement au pluriel.

Il est bon de rappeler que c'est avec l'intégration fréquente et régulée des consignes telles que la consigne « c » qu'on peut réellement savoir si l'apprenant est capable de justifier, d'expliquer ; bref s'il s'est approprié l'expression de cause comme outil indispensable dans certaines situations et/ou au service si besoin est, de ses énoncés.

Autre fait habituel dans nos classes, les élèves sont tellement rodés par les exercices systématiques, qu'ils savent pertinemment qu'ils vont travailler les mots de la langue quand ils font vocabulaire, qu'ils vont se consacrer à l'écriture correcte de tel ou tel terme en accord avec les règles de formation et/ou d'accord (...), dès lors qu'il s'agit de l'orthographe, et qu'ils vont conjuguer des verbes sitôt qu'ils rentrent en séance de conjugaison (métalangage utilisé, même lorsqu'il s'agit de réécrire des énoncés au temps qui convient !).

L'intitulé de cette rubrique « Maîtrise de la langue est formé à partir du syntagme à l'infinitif « maîtriser la langue », qui devient après effacement du verbe

par l'opération de nominalisation, « *maîtrise de la langue* », avec l'introduction de la préposition « de ». Ce titre revient soixante douze fois (72) dans cet ouvrage.

Signalons aussi qu'en fait, même cet intitulé peut porter à confusion, si nous le prenons comme générique qui renvoie non pas à la maîtrise des outils linguistiques, fonction qu'il remplit dans ce document, mais à la maîtrise de la langue française dans son ensemble. Quant au vocable « grammaire », il est inscrit douze (13) fois, tout comme « Orthographe », « vocabulaire », ainsi que le terme « Conjugaison » dans sa forme nominale.

Ces notions rappelés le sont manipulées spontanément dès le primaire où elles revenaient comme un leitmotiv dans les classes de français.

A ce sujet encore, les élèves aussi bien les enseignants utilisent « conjuguez » même lorsqu'il s'agit en fait de mettre un temps demandé dans des phrases ; ce qui est erroné. Ce que nous avons recensé dans le tableau n° 2, ci- dessous :

Occurrence des intitulés des sous divisions de Maîtrise de la langue						
P	S	Rubriques				
		Maîtrise de la langue	Grammaire	Orthographe	Conjugaison	Vocabulaire
1	1	6	1	1	1	1
2	S1	6	1	1	1	1
	S 2	5	1	1	1	1
	S3	6	1	1	1	1
	S4	6	1	1	1	1
	S5	7	1	1	1	1
	S 6	5	1	1	1	1
	S 7	5	1	1	1	1
3	1	5	1	1	1	1
4	S 1	5	1	1	1	1
	S 2	5	1	1	1	1
5	1	5	1	1	1	1
6	1	6	1	1	1	1
Total		72	13	13	13	13

Tableau n° 2 : Occurrences des titres de rubriques dans le manuel de 1AM

Dans cette rubrique le manuel de première 1 ère AM offre à l'apprenant, 131 exercices de grammaire, 60 en orthographe, 91 pour ce qui concerne les activités de vocabulaire et 80 pour la conjugaison ; ce qui fait un total de 362 consignes.

A noter aussi que « conjugaison circule beaucoup sous sa forme verbale conjuguer, car nous avons noté 18 apparitions au mode impératif à la deuxième personne du singulier « conjugue », 4 occurrences au passé composé, et 1 comme participe présent. Comme nous l'avons déjà exposé ces emplois sont toujours mal aspectés car ils sont employés à la place de « mettre », de remplacer de « récrire en employant tel ou tel temps », d'exprimer un fait dans un temps précis du passé, du futur, d'introduire l'incertitude, le souhait, l'hypothèse, etc.

Avec ce métalangage de la grammaire traditionnelle, nous nous attendons à retrouver les habituelles leçons.

Cette organisation se trouve tout de même perturbée dans la séquence 2 du projet 2, page 43, où la conjugaison supplante l'orthographe. Entorse involontaire ? C'est fort probable car rien ne le présuppose.

Signalons encore que l'énoncé impliquant l'apprenant et traduisant le souci d'intégrer aux « activités » l'action métacognitive, « *je complète* » qui clôture souvent les différents axes revient dans 53 exercices.

Or même s'il faut reconnaître que ce métalangage est très connu des élèves, car dès le primaire ils y ont été sensibilisés, même si les enseignants eux-mêmes ne font pas la distinction entre le terme syntaxe et grammaire qui est en réalité un générique qui regroupe les différents points qu'on cible, et peut être remplacé par morpho syntaxe, il n'en demeure pas moins que nous sommes agréablement surprise de voir que des activités de morpho syntaxe remplacent l'étalage des éternelles leçons de grammaire.

Mais ce n'est pas pour autant que les activités proposées répondent à nos attentes car elles sont loin de l'approche communicative et encore moins de

l'enseignement /apprentissage. A ces 309 activités, il faut ajouter 23 activités intitulées « je complète » pour l'axe grammaire, 12 pour orthographe, 9 en conjugaison et 9 dans la partie vocabulaire, soit 53 exercices ; ce qui nous donne 362 travaux de *maîtrise de la langue* (Cf. Tableau n° 3 ci-contre).

Nombre d'activités dans la rubrique « maîtrise de la langue »						
P	S	Grammaire	Orthographe	Conjugaison	Vocabulaire	total
1	1	8	2	9	5	24
2	1	8	5	6	8	27
	2	3	4	5	9	21
	3	6	2	4	8	20
	4	9	6	5	5	25
	5	13	4	2	8	27
	6	8	3	3	7	21
	7	8	3	9	4	24
3	1	7	5	6	7	25
4	1	7	4	3	7	21
	2	8	3	4	4	19
5	1	11	3	10	4	28
6	1	12	4	5	6	27
Totaux	14	108	48	71	82	309
Tableau n°3 : Activités de « maîtrise de la langue » dans le manuel de l'AM						

Les consignes des activités de maîtrise de la langue sont introduites par des verbes d'action ; en didactique nous parlons de verbes taxonomiques, car c'est à travers leur présence qu'on peut classer les consignes, de la plus facile à la plus difficile.

Il est vrai qu'à cet effet, les taxonomies de B. Bloom peuvent être d'un grand apport.

Pour ces parties spécialement nous avons relevé tous les verbes utilisés et fait ressortir le nombre de leur fréquence dans chaque projet avant de les analyser. (cf. nos tableaux N° 4 à 11).

Notre remarque porte sur le projet 3 qui n'a pas été subdivisé en séquences (que nous considérons comme huitième séquence du projet 2) que nous rencontrons plus de questions ouvertes que dans les autres, donc plus de production, plus de risques, d'erreurs et donc plus d'investissement de la part de l'apprenant. Ainsi sur un total de 26 consignes, nous relevons 15 activités de reproduction et 11 questions que nous classons dans les questions ouvertes.

Mais dans la plupart des projets, la rubrique « maîtrise de la langue » axe beaucoup sur l'identification et l'application, donc visant la reproduction car tout est donné. Il n'y a pas d'investissement réel de l'apprenant les questions étant fermées, les outils à faire intervenir sont soit donnés entre parenthèses soit à rechercher dans un exercice précédent et les verbes réécrire, compléter, classer, relève, souligne, recopie (...) sont omniprésents.

Par contre, les verbes visant la transformation, préparant à la réalisation constructive et les verbes visant la production proprement dite, car créative et faisant appel à un apport de l'apprenant et donc à travers des questions ouvertes sont rares. Ce que nous étudierons à partir de nos tableaux 8, 9, 10 et 11.

C'est à ce propos que nous devons revenir sur les apports de B.Bloom sur la classification par ordre de difficulté croissante dans sa taxonomie cognitive (qui renvoient aux verbes comportementaux du domaine de la connaissance, ce que nous exprimons à travers les verbes visant le savoir et ceux visant le savoir-faire. Une précision est prise en compte concernant le sens du qualifiant « comportementaux », que nous utilisons avec l'acception donnée aux « comportements observables », que sont pour nous les productions de l'élève, qu'elles soient orales ou écrites et non de l'affectif avec les taxonomies affectives de Krathwohl, que nous ne prenons pas en charge.

Nous nous devons de rappeler qu'il a réparti les différents niveaux d'apprentissage en deux paliers distincts sur le plan de la difficulté : le niveau inférieur et le niveau supérieur. Ce que nous allons résumer comme suit à partir de nos différentes lectures à ce sujet :

a- Le niveau inférieur comporte trois paliers classés dans l'ordre croissant de la difficulté :

- Niveau de connaissance ou exercices de connaissance ;
- Niveau de compréhension ou exercices de compréhension ;
- Niveau d'analyse ou exercices d'application.

Pour Bloom, les questions de ce niveau inférieur font appel à la mémoire et non à la réflexion et donc sont plus abordables que les suivantes.

b- Le niveau supérieur subdivisé lui aussi en trois classes de questions, de la plus abordable à la plus complexe :

- Niveau d'analyse ou questions d'analyse ;
- Niveau de synthèse ou questions de synthèse ;
- Niveau d'évaluation ou questions d'évaluation.

Ce niveau supérieur est celui qui fait réellement appel à la réflexion, et à l'investissement personnel de l'apprenant, toujours selon Bloom.¹ Depuis d'autres taxonomies ont vu le jour, celle que l'on compare souvent à la classification de Bloom est établie par V. et G. De Landsheere qui la réduit à trois niveaux de difficultés différentes qui sont :

- le niveau de maîtrise (connaissance + compréhension chez Bloom) ;
- le niveau de transfert (application et analyse chez Bloom) ;
- le niveau d'expression (synthèse et évaluation chez Bloom).

Nous en avons répertoriés les verbes taxonomiques les plus représentatifs pour chaque niveau dans notre tableau n°4, car nous privilégions cette optique, même si nous reconnaissons que les taxonomies de V. et G De Landshere sont plus larges et moins pointues :

¹.B. Bloom, *Taxonomies des objectifs pédagogiques Tome 1 : domaine cognitif*, Les presses universitaires du Québec Montréal, 1975.

Les taxonomies cognitives de B. Bloom et de Lansheere		
B.Bloom		De Lansheere
niveau	verbes	niveau
connaissance	Définir, décrire, identifier, repérer, énumérer, nommer, reconnaître, rappeler,	Maîtrise
compréhension	Estimer, distinguer, expliquer, changer, réarranger, paraphraser, démontrer, distinguer, réécrire, résumer, expliquer, compléter, déterminer, illustrer, modifier...	
application	Appliquer, choisir généraliser, employer, utiliser, transférer, classer, restructurer, relier...	transfert
analyse	Distinguer, détecter, identifier, classer, reconnaître, catégoriser, analyser, déduire, comparer, contraster....	
Synthèse	Ecrire, raconter, relater, formuler, dire, résumer, produire, créer, constituer, transmettre, documenter, modifier, planifier, proposer, spécifier, expliquer, réécrire, développer, synthétiser,...	Expression
Evaluation	Juger, argumenter, comparer, contraster, valider, apprécier, discriminer, critiquer, conclure, justifier, évaluer.	

Tableau n°4 ; Les niveaux taxonomiques cognitifs de Bloom à De Lansheere

Au regard de ce tableau, il est certain que les niveaux selon Bloom peuvent poser des problèmes sur le plan pratique à moins de bien les comprendre.

En effet et à titre d'exemple, identifier le sujet dans une phrase est un exercice de connaissance car il suffit de se rappeler que le sujet se place avant le verbe pour ne pas le rater, alors la consigne « identifier les différents moments de l'histoire dans un passage relève de l'analyse, car on ne peut retrouver cela que si on comprend ce qu'on lit et si on les cerne dans l'ensemble des éléments auxquels ils sont associés

C'est aussi pour cette raison que parfois les mêmes verbes passent d'un niveau à un autre selon que le corpus soit simple ou complexe et que la question porte sur un élément linguistique ou de l'ordre du discours ou du référent cibles.

Donc pour revenir à notre manuel de première année, nous allons nous concentrer sur les verbes taxonomiques des consignes pour identifier le ou les niveaux les plus récurrents. Pour ce faire, nous avons décidé de reprendre les six niveaux de Bloom et de vérifier le nombre de verbes et leurs occurrences.

Commençons par **les verbes taxonomiques du niveau inférieur** qui ouvrent les consignes et essayons de les classer par niveaux qui montrent la difficulté de chacune des consignes selon les verbes d'action qui concerne en fait l'objectif visé :

En nous appuyant sur notre premier relevé, il nous faut bien admettre encore une fois que les consignes de tâches tout à fait rudimentaires, qui ne demandent pas de réflexion encore moins d'investissement personnel sont favorisées.

Certes, des activités de ce types doivent forcément exister, pour permettre à l'apprenant de s'habituer peu à peu à des tâches plus complexes, mais elles doivent être limitées car pour un apprenant étranger il faut aller plus loin, car c'est l'utilisation adéquate dans des phrases personnelles qui fait défaut ou encore mieux dans des énoncés communicatifs l'impliquant.

-a)niveau de connaissance

Dans ces consignes de difficulté « zéro », car l'apprenant est tout de même en 1AM et il doit donc fabriquer beaucoup d'énoncés (avec toutes les erreurs possibles et imaginables) il tout est simplement invité à encadrer, souligner, encercler, encadrer, repérer, relier, mettre en colonnes...

Tableau n°5, ci-après :

verbes de connaissance dans « maîtrise de la langue » de 1AM							
Lexème	Projets						Total
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	
Lis+ relis	0	15	2	11	1	4	33
observe	0	9	1	3	3	2	18
repère	0	1	0	2	0	1	04
souligne	0	2	1	1	0	2	06
encadre	0	2	1	0	0	2	05
relève	0	21	0	3	1	3	28
classe	4	19	3	5	1	2	34
relie	1	0	0	0	0	1	02
Total	5	69	8	25	6	17	130

Tableau n° 5 : Occurrence des verbes de connaissance dans *Maîtrise de la langue*

Nous relevons trois consignes exemples à méditer sur la manipulation de la langue :

Lis la phrase suivante, relève les adjectifs qualificatifs. (p. 108)

Relève les verbes des phrases suivantes et classe les dans le tableau. (p. 122)

Souligne les verbes pronominaux et encadre le pronom qui se trouve avant le verbe. (p.140)

Il faut reconnaître qu'il y a matière à reconsidérer quand on propose 130 exercices de ce genre avec 34 activités de simple classement sans aucun réemploi. Passons maintenant à des verbes demandant un peu plus d'apport de la part de l'apprenant, ceux qui ciblent la compréhension.

Voici les verbes récurrents dans ce manuel avec la totalité de leur présence, qui est loin d'être négligeable :

Avec le niveau de compréhension, nous passons au niveau deux car l'apprenant fournit un plus d'efforts

-b) niveau de compréhension

Avec ces activités, l'élément support est toujours donné et l'apprenant fait quelques remaniements assez simples, où il ne risque pas d'être hors sujet car tout est donné au départ. Les verbes recensés dans cet ouvrage sont portés dans notre tableau 6, ci contre:

A ce niveau de compréhension, l'apprenant est appelé à accomplir des tâches qui demandent de la mémoire car s'il a compris ce qu'on lui demande, c'est qu'il a mémorisé ce qui a été déjà fait ou appris pour peu qu'il l'ait compris.

Entendons-nous, en aucun cas, ces exercices ne peuvent être des indices pouvant certifier l'appropriation du français, car tous les éléments sont déjà donnés dans le contenu à travailler.

Verbes du niveau de compréhension dans « maîtrise de la langue »							
Lexème	Récurrence par projets						Total
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	
Recopie	1	3	0	1	0	1	06
Réécrits	2	10	2	3	3	1	21
Mets - remets	1	20	1	0	5	1	28
Reconstitue	1	0	0	0	0	0	01
Rétablis	1	1	0	0	0	0	02
complète	12	55	08	12	6	9	102
Total	18	89	11	16	14	12	160

Tableau n°6 : verbes visant la compréhension dans « Maîtrise de la langue »

C'est une étape qui rentre dans le processus d'apprentissage, comme elle peut aussi rentrer dans les questions lors des évaluations, mais cela ne veut pas dire qu'elle est rentable sur le plan de l'acquisition du savoir-faire.

Même le verbe « écrit » est en fait mal employé comme le montre l'exemple que nous avons relevé :

-Ecris l'onomatopée qui correspond au cri de chaque animal. P. 142

-Ecris deux phrases avec ou et où. p. 186

-Ecris au féminin les noms et les adjectifs suivants. p. 202

Pour le premier exemple, cela n'avance en rien l'apprenant, c'est ludique, c'est tout. Peut-être les verbes qui désignent l'action particulière à chaque animal (construits sur les cris, sur les onomatopées, à la rigueur), il pourrait les employer (Je n'ai pas pu fermer l'œil hier à cause des pigeons qui roucoulaient sur ...). Pour les deux derniers exemples, un choix plus judicieux se porterait plutôt sur les verbes « construis » et « mets » à la place de « écris ».

Nous ne pouvons examiner tous les cas, car comme on peut le constater, nous avons 160 occurrences de ces verbes mais il nous faut retenir qu'ils ne participent pas vraiment à l'appropriation du FLE en situation de communication et tout ce bagage procédural et métalinguistique rejoint les exercices classiques qu'il faudrait réduire au minimum.

A l'inverse, les verbes visant l'application ou le transfert pour reprendre De Lansheere, sont beaucoup moins utilisés que les deux premières séries car nous avons recensé seulement 26 cas. Ce que reprend dans les détails notre tableau n°7 et que nous allons étudier dans la partie qui suit :

-c)niveau d'application

Verbes du niveau d'application dans « maîtrise de la langue »							
Lexème	Projets						Total
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	
Conjugué*	1	6	3	3	3	3	18
transforme	0	1	0	0	2	0	03
Remplace*	0	3	0	0	0	2	05
Total							26

Tableau n° 7 : Verbes visant l'application dans « maîtrise de la langue »

Est-il nécessaire de souligner le nombre réduit de verbes pour ce niveau d'apprentissage qui devrait occuper un peu plus d'espace que les deux premiers ; nous comptabilisons seulement trois vocables différents, tout comme leur moindre importance, avec leur vingt-six occurrences comparées aux deux premiers niveaux, qui eux, totalisent 301 utilisations (130 +171).

Ceci dit, il faut aussi reconnaître que c'est le verbe conjuguer qui revient plus souvent avec ses dix huit fréquences, les deux autres ne présentant que huit occurrences à eux deux.

A retenir aussi, que ce vocable, revient souvent de manière inconfortable à la place de « mets », »réécris », ou mieux, « remplace le temps de ... par ... », qui désignent l'action de passer d'un temps à un autre. Ce que nous allons expliciter immédiatement.

Ainsi, il y a des énoncés où ces deux verbes sont complètement impropres : On ne reprendra pas ici tous les cas à considérer au risque de nous étaler sur plusieurs pages, vu que ce métalangage est mal exploité :

Conjugué à l'imparfait les verbes mis entre parenthèses.

La piste (s'enfoncer)comme une sépulture. P.94

Dans cet exercice qui porte sur un texte de 5 lignes avec les verbes entre parenthèses à l'infinitif, c'est le verbe « mets » qui doit être utilisé et non pas « conjugue ».

Pour plus de précision, sur les dix huit inscriptions, seules cinq (5) sont correctes car l'apprenant est invité à conjuguer une série de verbes donnés à l'infinitif (cf. pages 12, 94, 186, 187, 204.)

Idem pour cette consigne :

Conjugue les verbes donner à l'infinitif, suivie des phrases à réécrire en page 203.

Comme nous le signalons dans le tableau, « remplace » a subi lui aussi une malversation car les énoncés où il apparaît restent tous tronqués, ce que nous révèlent ces exemples :

Remplace les infinitifs par les participes passés. (p.124)

Remplace les subordinées complétives par un groupe nominal. (p.200)

La question qui nous vient aux lèvres, « où ? » Et pourtant ils sont toujours suivis de phrases décontextualisées, regroupées comme à l'accoutumée.

Tout comme dans les deux exemples ci-dessus, les trois autres énoncés restent incomplets alors qu'en tant que métalangage procédural, ils doivent être clairs et rigoureux. Le complément circonstanciel de lieu est de rigueur : dans ce qui suit, dans les phrases suivantes, les exercices portant à 90% sur des phrases isolées....

Pour ce qui est de « transforme » avec ses trois occurrences, il ne fait pas le poids, alors qu'il permet à l'apprenant de passer d'une distribution à une autre sur l'axe syntagmatique et d'apporter les changements nécessaires, donc de travailler la langue plus qu'avec les deux autres verbes.

A noter que là encore, un exemple présente des maladresses de style, la consigne où est employé « transforme » se présente comme suit :

Ces phrases sont au présent du subjonctif.

Transforme-les au mode impératif. p.187

A quel temps ? Rien n'est signalé : le mode est mis sur le même niveau que le temps.

Nous rencontrons des consignes où ils se présentent comme des verbes demandant des activités d'application, car il n'y a aucune transformation du mot ou du terme ou de l'axe syntagmatique comme par exemple :

Et il y a quelques exemples où nous sommes tout de même dans des productions demandant un investissement certain de l'apprenant :

En conclusion, il faut bien reconnaître que ce niveau inférieur, qui ne fait pas vraiment travailler l'apprenant pour lui donner un savoir-faire lié directement au savoir dans des énoncés communicatifs conséquents, car important pour un apprenant étranger est largement exploité avec 327 exercices.

C'est une autre discordance par rapport à la grammaire contextuelle et situationnelle dont l'apprenant algérien a besoin pour évoluer dans ses productions tant orales qu'écrites.

Cela ne veut dire en aucun cas pour nous, qu'il faille se limiter aux activités et délaisser complètement l'explication et l'apport cognitif, mais en contexte, pour mettre du sens et ne pas exposer des règles ou des normes, dans des exemples superficiels et décontextualisées.

Nous dirons aussi, à la suite de Seguin (H) et de Germain (C.) qui s'opposent totalement à Krashen, qui rejette l'enseignement de la grammaire dont ils considèrent que, « *pareille thèse était tout à fait insoutenable* »², qu'il faut au contraire, enseigner la morphosyntaxe en contexte et prendre en charge les points de langue, toujours en rapport avec l'acte de parole ou le discours qu'ils structurent.

Ceci, pour ne pas « noyer » les apprenants dans des énoncés boiteux, sans colonne vertébrale justifiée dans le fonctionnel habituel, autrement dit, selon les situations de communication. C'est cela faire de la grammaire en mettant du sens.

². C. Germain et R. Seguin : *Le point sur la grammaire*, CLE International, 1998, p. 145.

Et les documents authentiques sont là, aussi bien pour la parole française que pour l'écrit qui nous permettrons de partir de la fonctionnalité des points de langues, de faire ressortir les constantes et de pratiquer des activités « socialisantes » qui donneront l'occasion aux apprenants de transformer, de reproduire et surtout de produire.

Oui, de produire des énoncés oraux et écrits communicatifs, où nous devons comprendre le message émis et non le deviner.

Peut-être qu'avec les autres verbes utilisés allons-nous retrouver les outils linguistiques réellement exploités au service de la communication.

C'est ce que nous vérifierons dans la série que nous avons classée dans le niveau supérieur pour reprendre la classification de Bloom.

B/ Verbes taxonomiques du niveau (niveau supérieur)

a) Niveau d'analyse

Notre tableau synthétique n° 7, nous donne une totalité de six occurrences pour deux verbes seulement verbes (6) qui ont servi à l'analyse des points de langue ciblés *explique* et *indique*. Disons d'ores et déjà que c'est trop peu, car dans la pédagogie du projet, et nous y sommes, il faut mettre du sens dans tout ce qu'on apprend, car rien n'est gratuit et l'apprenant a besoin de comprendre l'utilité et le fonctionnement de tel ou tel particularité du système linguistique du français et de son emploi en situation authentique.

.Verbes taxonomiques du niveau l'analyse dans « maîtrise de la langue »							
Lexème	Projets						Total
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	
explique	0	1	1	1	0	0	03
indique	1	1	0	0	0	1	3
Total	1	2	1	1	0	1	06

Tableau n° 7 : Verbes taxonomiques visant l'analyse dans *maîtrise de la langue* 1AM

Aussi reprenons-nous les six consignes où les six verbes apparaissent pour vérifier leur fonction réelle :

1. *Indique le type de chaque phrase en mettant une croix dans la colonne qui convient.* p.11

2. *Explique l'emploi des pronoms **il** et **lui** dans l'exercice 1.* p 59

3. *Indique à quel temps est conjugué le verbe en italique :*

Présent ou passé simple ? p.61

4. *Dans la dernière vignette de la BD, explique la graphie et la ponctuation du mot inscrit dans la bulle.* p.138

5. *Lis ce texte. A quel temps sont conjugués les verbes ?*

Explique l'emploi de ce temps ? p.154

6. *Relève, dans le tableau, les verbes des complétives que tu auras soulignées dans l'exercice 4 et indique par une croix si ce verbe est à l'indicatif ou au subjonctif.*
P. 200

Un constat accablant est inévitable, car à commencer par le verbe « indique », au lieu d'être suivi d'adverbes interrogatifs « pourquoi », ou « comment », qui le classerait dans l'explication, il se trouve qu'il rejoint de ce fait, la connaissance, à plus forte raison car il suffit de mettre des croix dans une colonne ou dans tableau, ce que nous considérons comme des exercices d'identification (1,3, 6.).

Il nous faut par ailleurs, relever la construction erronée de la consigne 6, avec le mélange du pluriel et du singulier dans une même phrase et avec le même référent : les verbes des complétives.

Enfin pour ce qui est d'« explique » il est plutôt utilisé pour éclairer un emploi grammatical par rapport à la norme et non par le besoin de la communication (comme par « il » pour ne pas répéter le même substantif, la cohésion textuelle veut qu'on utilise les substituts anaphoriques grammaticaux dans ce cas).

On peut donc assurer que la part d'explication, de réflexion sur des emplois donnés, du moins dans ces exercices qui se présentent comme des questions fermées a

été complètement négligée et que le métalangage procédural vise encore et toujours des phrases isolées qui ne cadrent pas avec la pédagogie du projet.

Passons au niveau suivant, en l'occurrence, celui de la synthèse dont les verbes visent des productions de la part de l'apprenant, autrement dit des constructions à partir de supports donnés au préalable.

b) niveau de synthèse

Avec ce niveau, les exercices doivent cibler la production personnelle de l'apprenant qui investit ou réinvestit un savoir linguistique dans des énoncés communicatifs car en situation qui le mobilisent en l'impliquant en tant que sujet produisant et sujet actant.

Sur le plan du métalangage utilisé, les verbes s'inscrivent dans une langue courante car fortement rentable en situation de communication quotidienne. Ils ne sont pas réservés seulement à l'espace classe, mais appartiennent au lexique commun comme le montre notre relevé (Cf. notre tableau n°8, page suivante).

Dans l'hypothèse où ces verbes taxonomiques sollicitent l'apprenant à produire des énoncés et des textes intégratifs dans la construction du projet final lui-même, on pourra dire que les activités visées rentrent dans le cadre pédagogique des objectifs à faire atteindre successivement pour installer la compétence actualisée dans le dit projet.

Comme on le suppose aussi l'apprenant étant complètement impliqué dans ses produits de par les actions visés par ces verbes, ses énoncés et textes sont susceptibles d'erreurs à même de mettre en exergue ce qu'il a réellement acquis et les carences qui ressortent dans ce qu'il aura accompli selon ses propres efforts.

S'il y a lieu, elles pourraient servir à l'emploi du français en situation de besoin langagier authentique déjà avec l'enseignant et les pairs.

Verbes taxonomiques visant la synthèse dans « maîtrise de la langue » 1AM							
Lexème ↓	Projets						Total
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
	1S.	6. S	1S.	2S.	1S.	1S.	
Construis	0	.5	0	0	0	1	05
Donne	0	4	0	0	0	1	05
Dis*	0	9	0	2	1	0	12
Fais	0	1.	2	1	0	0	04
emploie	0	1	0	0	0	2	03
utilise	0	4	0	1	3	0	08
Ajoute*	0	3	0	0	0	0	03
écrit	1	6	3	3	1	1	13
Total							53

Tableau n° 8 : Verbes visant la synthèse dans *maîtrise de la langue* 1AM

Mais comme nous pouvons le constater, ils ne représentent qu'une petite part alors que ce sont des activités prometteuses pour lui, car il aura « sué » pour les réaliser, comme l'écrit à juste titre Jean Pierre Cuq :

Les tâches difficiles mènent à des traces mémorielles mieux établies que les tâches faciles ; par conséquent si on apprend par raisonnement, on apprend mieux que par répétition ; (...) les tâches significatives celles où l'apprenant est impliqué personnellement, provoquent un apprentissage bien plus efficace³.

Pour le vérifier, il nous faut interroger les consignes où ces verbes taxonomiques déterminent l'action à entreprendre. Les verbes auxquels nous avons joints l'astérisque présentent certaines particularités (que nous allons prendre aussi en charge), d'emplois dans les consignes qu'elles régissent.

³. J.P. Cuq : *Didactique du lexique* Sous La direction d'E. Calaque et J. Daviq, Bruxelles De Boeck, 2004, in *Le lexique en situation d'apprentissage* P. 61 à 71 (p.67)

En nous appuyant sur les énoncés suivants, nous devons soulever plusieurs problèmes : -Le travail sur des phrases isolées est très important, ce qui éloigne cette rubrique « maîtrise de la langue », de la grammaire situationnelle et répondant aux besoins de la compétence à installer à travers le projet.

Les énoncés eux-mêmes sont amputés d'une partie de la consigne, autrement dit, le syntagme qui répond à la question, « où ? » si nos apprenants avaient les moyens de la poser. Il suffit de regarder les échantillons que nous avons relevés dans notre tableau (n°9, page suivante). Nous rencontrons rarement des syntagmes qui précisent l'objet d'étude (disons le complément circonstanciel de lieu) comme : « dans les phrases suivantes, dans ce qui suit, dans cet énoncé, etc.

Les rares fois où l'apprenant est invité à produire, ce ne sont encore que des phrases décontextualisées et ne l'impliquant nullement. De plus on lui donne les éléments qu'il introduit dans les dites phrases.

Sur les 41 exercices pour ne pas dire activités, car ce terme ne sied pas à nos exercices, nous avons recensé seulement deux énoncés faisant contexte :

-l'activité n°3, page 38 portant sur l'imparfait et dont le contenu est un début de conte ;

-l'activité n°1 page 29, portant sur le vocabulaire dont le contenu est encore le conte.

Enoncés exemples des consignes visant la synthèse		
Lexème	Consigne	page
Construis	<i>N° 7. Construis une phrase avec chacun des compléments circonstanciels de manière.</i>	26
	<i>N°3. Construis deux phrases avec les mots soudain et tout à coup.</i>	46
Donne	<i>N° 2. Donne le contraire de chaque adjectif.</i>	31
	<i>N° 3. Donne les infinitifs correspondants aux au participes passés suivants.</i>	125
Dis*	<i>N°3 Dis le contraire.</i>	31
	<i>N°3(...) Dis quelle est la fonction de chaque groupe de mots que tu as remplacé.</i>	106
Fais	<i>N°2.Fais correspondre chaque numéro du schéma avec des éléments du texte de l'exercice 1.N°2.Fais une phrase personnelle avec chacun des verbes.</i>	95
		96
emploie	<i>N°5(...) Tu emploieras le pronom personnel eux et l'adjectif possessif leur.</i>	92
	<i>N° 2. Emploie dans une phrases chacune des expressions que tu as relevées de l'exercice 1.</i>	205
utilise	<i>N°2 Pour éviter la répétition, utilise un adjectif possessif</i>	60
	<i>N°2. Construis des phrases avec les éléments donnés et en utilisant les comparatifs entre parenthèses.</i>	107
Ajoute*	<i>N° 4.Ajoute la terminaison qui convient.</i>	29
	<i>N°2.Donne le contraire en ajoutant le préfixe in ou im</i>	45
Ecris	<i>N°3 Relève tous les qualifiants des mots soulignés et écris les dans le tableau.</i>	90
	<i>N° 3 Ecris le ou l' devant les noms suivants puis classe les dans le tableau.</i>	139

Tableau n° 9 : Enoncés-consignes visant la synthèse dans *maîtrise de la langue*.

Nous comprenons en partie pourquoi nos élèves et étudiants nous donnent des énoncés incomplets sans se rendre compte de ce qui leur manque : ce n'est qu'une conséquence de cet état de fait qui perdure encore ! C'est incontestable, ces activités sont plutôt de simples exercices de français, que des marches à gravir pour être capable d'arriver plus haut, c'est-à-dire bâtir un projet communicatif.

c)niveau évaluation

Cette partie doit permettre de savoir si l'apprenant est capable de comparer, d'évaluer des activités, des réponses, ce qui est un indice de compétence avérée. Mais ce verbe lui-même n'a qu'une seule inscription dans les activités (tableau n° 10)

Ainsi, on peut l'inviter à construire deux énoncés différents pour exprimer la même idée et lui demander de les comparer ; de voir celle qui est la plus employée oralement, en quels interlocuteurs, dans quelle situation de communication particulière et celle qui est réservée à l'écrit (...).

C'est cela d'ailleurs que nous considérons comme mettre du sens dans ce que nous construisons avec nos apprenants. Procédure qui les place en situation de métacognition car ils réfléchissent et évaluent les énoncés qu'ils produisent dans leur fonction sociolinguistique et socioculturelle.

-On peut aussi lui présenter deux manières d'exprimer la même idée, l'inviter à choisir une et dire pourquoi ;

-On peut lui demander de comparer deux outils grammaticaux pour montrer les changements que l'un et l'autre apportent à l'énoncé de départ....

Verbes taxonomiques du niveau « évaluation »							
Lexème	Projets						Total
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	
Compare	0	1	0	0	0	0	01
Total	0	1	0	0	0	0	0

Tableau n° 10 : Verbe visant l'évaluation dans *maîtrise de la langue*

Et pourtant, c'est à ce niveau qu'intervient la liberté de l'apprenant aussi bien dans les aspects qu'il va cerner, comparer les uns aux autres, que dans le comment il va les exprimer, les écrire ou les dire ; comme l'écrit justement, Olivier Reboul(1999) :

Un apprentissage est d'autant plus efficace qu'on laisse plus de place à l'activité, à la curiosité, au remaniement des apprentis.⁴

Comme nous venons de le démontrer, les consignes des activités de maîtrise de la langue sont introduites par des verbes d'action et en didactique des langues, nous parlons de verbes taxonomiques à la suite de Bloom (B.) car c'est à travers leur présence qu'on peut classer les consignes de la plus facile à la plus difficile.

Ce sont ces verbes taxonomiques (ou taxonomiques) qui précisent la tâche à accomplir et qui nous permettent de savoir si la question posée ou la consigne donnée demande beaucoup d'investissement ou pas de la part de l'apprenant.

Pour cerner les consignes qui font appel à un apport certain, avec Bloom, ce sont les questions d'analyse, mais surtout celles visant la synthèse et l'évaluation qui peuvent rendre compte du niveau réel de l'apprenant ; pour De Lansheere, c'est

⁴.O. Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre*, Education et formation, PUF, 1999, p. 52

l'expression, autrement dit la production de l'apprenant qui est la plus fiable (orale ou écrite).

A ce sujet justement, si nous sommes tous persuadés qu'il est logique de commencer un questionnaire par la question la plus facile et de finir par la plus difficile, avec les taxonomies de B. Bloom, des précisions de taille sont venues s'y greffer pour objectiver et consolider le classement.

Pour ces parties spécialement nous avons relevé tous les verbes utilisés et fait ressortir le nombre de leur fréquence dans chaque projet avant de les analyser. Mais la totalité des activités ou plutôt des exercices ne remplissent pas le rôle d'activités impliquant l'apprenant en le faisant réfléchir et surtout construire, produire lui-même au lieu de faire beaucoup d'application, ce qui est le cas de 90 % de ces exercices : nous restons au niveau de la reproduction plus un petit peu d'analyse.

Pour ce qui est des questions ouvertes, seules à même de nous montrer si réellement l'apprenant est capable d'analyser, de produire, de comparer d'explicitier une situation à problème, de risquer de faire des erreurs dans ses réponses car non seulement il doit répondre aux consignes mais de plus, créer du nouveau par le fait de construire son propre discours, celles-ci sont très rares, comme le signale le tableau n° 11 qui suit.

Pour ce qui est des questions ouvertes, seules à même de nous montrer si réellement l'apprenant est capable d'analyser, de produire, de comparer Le total de 30 consignes désignées comme ouvertes n'engage pas du tout le manuel dans la voix de la grammaire des « textes et des dialogues » pour reprendre les termes de Sophie Moirand.

Classification des questions ouvertes du manuel de 1AM							
Consigne	Projets						Total
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
Analyse	1	11	4	4	1	1	22
Synthèse	0	3	1	0	0	0	04
Evaluation	0	4	0	0	0	0	04
Total	01	18	05	04	01	01	30

Tableau n° 11 : Classification des questions ouvertes du manuel de 1AM

Si le projet 2 comptabilise 18 questions ouvertes, il n'en demeure pas pour autant que c'est toujours très insignifiant vu le nombre de séquences (7) et le nombre de pages consacrées au conte puisque il s'étale sur 111 pages (p 21 à p132 inclus) sur un total de 205 ; soit 94 pages pour les 6 autres projets restant !

Notre constat est irréversible, les questions ouvertes sont très peu représentées, et à titre d'exemples, nous relevons quelques consignes considérées comme ouvertes et donc, censées engager et impliquer *de facto* l'apprenant dans son apprentissage, ce qui nous semble plus constructif pour lui que de faire des séries d'exercices qui ne seront d'aucune efficacité en cas de situation problème dans laquelle il sera appelé à produire ses énoncés personnels.

Donc comme l'écrit Christian Puren (2001) à propos justement de l'enseignement de la grammaire et que nous reprenons pour ce qui est des contenus proposés dans nos manuels :

Enseigner la grammaire en FLE ne peut se résumer à un cours de linguistique. Il s'agit avant tout de reformuler un savoir adapté Aux capacités de l'apprenant de sorte que l'explication proposée ne soit pas plus complexe que le point étudié⁵.

Ce que nous relevons précisément dans le projet 1, car la question peut être considérée comme telle même si la réponse est dans le support, l'apprenant s'investit dans la réponse qu'il doit construire :

Qui est désigné par les pronoms personnels soulignés ? (en page 10)

Nous notons aussi l'erreur grammaticale (involontaire ?) L'énoncé devrait être : « qui est désigné par chacun des pronoms personnels soulignés ? (...) »

A souligner aussi que le projet avec ses 7 séquences ne propose que 17 consignes qu'on peut classer comme étant ouvertes, car l'apprenant peut répondre à côté et faire totalement faux mais aussi et surtout, il y a un certain investissement personnel dans les réponses ,même si la phrase reste au centre des préoccupations des concepteurs qui évitent l'énoncé engageant l'apprenant dans un choix de réponses qui l'impliqueraient directement.

prenons par exemple les consignes -3 et -7 de la page 26 qui peuvent être considérées comme telles, car il y a production totale même s'il s'agit de phrases encore et non d'énoncés en situation, grâce au verbe « construire» dans les deux activités :

-Construis une phrases avec chacun des compléments circonstanciels de temps ;

Puis,

-Construis une phrase avec chacun des compléments circonstanciels de manière.

La classe va retomber avec ces consignes dans des phrases décontextualisées et souvent creuses (où à coup sur, la troisième personne du singulier va se tailler encore

⁵. C. Puren : *Pratique de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire*, Didier,-Erudition, étude de linguistique appliquée, Paris, 2001, p. 169

et toujours la part du lion !) Ce qui serait différent si on proposait des situations problème telles que par exemple et pour ne pas trop extrapoler,

a- « donnez – nous le moment où :

- vous mangez à la maison ; regardez la télévision ; faites les courses (...),
en utilisant parmi les compléments circonstanciels suivants ceux qui conviennent...

b- Dis-nous (à tes camarades) comment ton père (ou ta mère ...) ?

-fait les courses ;

- se détend ;

-travaille (...).

A la page 107 par contre, la consigne qui prétend être ouverte avec l'emploi de ce même verbe *construis des phrases avec les éléments donnés et en utilisant les comparatifs entre parenthèses.*, ne l'est que superficiellement car il y a une contrainte contextuelle et linguistique.

En page 109, toujours dans le projet 2, séquence 5, la question 1 est ouverte mais elle n'est pas orientée vers un travail personnel ou l'emploi personnel de la compétence linguistique visée, mais devient une activité de compréhension de l'écrit dont l'activité « intrus » pour la rubrique « maîtrise de la langue » :

A quoi est comparée Melle Candy ? Pourquoi ? », Puis suit le texte support : « *M^{elle} Candy était si mince et si fragile qu'on avait l'impression qu'en tombant elle pourrait se casser en mille morceaux comme un vase de porcelaine.*

Elle reste tout de même une question encore d'analyse et non de production : même si nous admettons bien entendu qu'il y a encore une construction personnelle des énoncés de la réponse, il n'y a pas d'exploitation personnelle de l'expression de comparaison, pour voir si l'apprenant est capable d'utiliser ce point de langue en situation de communication authentique

Par contre, les rares activités d'évaluation que nous avons repérées se limitent à quatre (4) pour la rubrique « maîtrise de la langue » :

-Dans la séquence 2 du projet 1, page 91 nous considérons la consigne 6 comme ouverte et engageante ; elle se présente comme suit :

*Compare le texte que tu as complété dans l'exercice 5 à celui-ci.
Lequel préfères-tu ? Peux-tu dire à quoi servent les qualificatifs ?
Elle vint encourant.....vers le village.*

Malgré tout, c'est une vraie question ouverte, car non seulement, l'apprenant doit construire ses réponses en comparant deux supports, mais de plus il aura à employer la comparaison (il y en a seulement trois !).

C'est à ce stade qu'il est réellement en situation à problème authentique, malgré les erreurs que nous pouvons constater sur les autres objectifs visés où une confusion entre les objectifs est déplorable.

De plus elle se trouve être véritablement une grammaire des textes et n'a rien de commun avec tous les exercices que nous avons signalés qui eux, par contre restent du domaine de la grammaire de la phrase en réalité.

Quoique la question ne porte pas vraiment sur le changement de discours de par l'expansion par qualification, il n'en demeure pas moins que cela demande de la réflexion et un choix personnel à faire sur les moyens à mettre en œuvre pour y répondre.

En effet, l'apprenant est personnellement impliqué, il est interpellé et va forcément utiliser le pronom personnel « je », ce qui est rare dans les réponses de nos élèves.

D'ailleurs, nous pouvons la classer dans ce qu'on appelle les questions ouvertes, car l'apprenant va faire une réponse personnelle, il va construire son discours et peut même être hors question (ou hors sujet).

Mais elles sont vraiment négligées par un manuel qui s'inscrit dans la pédagogie du projet et de l'enseignement-apprentissage dont une des chevilles ouvrières, est bien l'activité de créativité par construction.

En effet comme l'écrivent A.R.A Gutierrez et D.G Duarte (.1993) , pour montrer que les exercices d'application ne sont pas l'aboutissement mais simplement une étape explicite, l'essentiel étant la production de l'apprenant pour résoudre des situations problèmes, qui le motivent et donc l'interpellent, qui de plus réclament le savoir et le savoir-faire en situation à même de montrer si les point de langue ciblés, sont vraiment intériorisés ; ce que ne peut prouver « une mécanisation applicationniste » routinière et décontextualisées :

*(...)Au moyen d'exercices de production appropriée, l'apprenant
Sera placé dans une situation de communication réelle où il devra
mobiliser tous ses acquis linguistiques pour arriver à produire
le discours correspondant à la situation donnée.(...)⁶*

Page 141, projet 3, la consigne n° 5 qui vise encore trois objectifs différents est assez ouverte, dans la mesure où l'apprenant propose lui-même les verbes pouvant devenir pronominaux, les emploie dans des phrases personnelles puis fait un exercice d'application à trois tâches de même niveau portant sur la morphologie des verbes aux temps ciblés :

*Cherche cinq verbes qui peuvent se mettre à la forme pronominale.
Fais une phrase avec chacun des verbes au présent, au passé composé
et au futur.*

Ne perdons pas de vue que la partie « maîtrise de la langue » se termine toujours par un travail de classement de termes et non par l'emploi en situation, la production d'énoncés personnels pour les réinvestir, des activités de conceptualisation plus

⁶. A. R. Aguilar Gutierrez et D. Gonzalez Duarte, *Une nouvelle façon de découvrir la grammaire*, LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, n°260, Hachette, octobre 1993, (59), p.58-63.

rentables pour l'apprenant étranger qu'un travail de sélection par lequel on devrait plutôt commencer en tant qu'activité d'identification.

Donc, on aurait espéré rencontrer dans ce manuel un peu plus de travaux d'exploitation réfléchie, de production et d'investissement personnel, de tous ces outils linguistiques qu'on leur propose et dont on ne sait pas en fait, s'ils peuvent être évalués en tant que compétences linguistiques à acquérir ou toujours à considérer comme de simples leçons portant sur la langue, à « densité et visée métalinguistique » pour reprendre les termes employés par H. Besse et R. Porquier⁷ (Eux-mêmes, citant J. Rey Debove 1978, comme on en trouve toujours de manière abusive, et dans les manuels, et dans les échanges en situation de classe.

Ajoutons à ce constat, que ces exercices n'ayant de finalité qu'eux-mêmes, ils ne peuvent être perçus comme accessoires indispensables à des situations de communications spécifiques, et dans notre cas, à la construction du projet communicatif en FLE.

En effet, et comme on a pu le démontrer, ceci n'a pas été mis en valeur dans ce manuel et plus particulièrement dans cette partie consacrée à l'appropriation des outils de la langue.

Pour nous résumer, on ne finit pas une unité linguistique sur des exercices de classification mais sur des activités de production aussi minimales et simples soient-elles, pour respecter la logique de l'apprentissage du FLE.

L'apprenant doit manipuler ce vocabulaire et non faire des séries d'exercices où la réponse sera « c'est juste » ou « c'est faux » mais où il aura à être capable de savoir comment employer tel ou tel terme, quand, avec qui, dans quel domaine et à quels autres termes les vocables ciblés s'associent habituellement selon tous ces paramètres.

En bref, ce là doit lui permettre de conceptualiser et d'intérioriser ce qu'il manipule comme vocabulaire en français.

Citons dans ce sens la réflexion de Maria Teresa Cabré à ce sujet :

⁷. H. Besse, R. Porquier, op. Cit. p.92

Les termes, comme les mots, ne sont pas des unités qui se présentent de manière isolée dans la communication ; Ils apparaissent combinés avec d'autres unités de la langue commune, ou encore avec celles d'un domaine de spécialité identique ou différent, l'ensemble de ces unités constituant le texte spécialisé⁸.

Enfin on doit surtout terminer la rubrique sur des énoncés qui visent l'emploi du vocabulaire visé et/ou de la structure étudiée, de manière à les inscrire dans le processus d'accomplissement du projet qui les intègre, en tant que points de langue indispensables, à la compétence de communication qu'il véhicule.

Le métalangage intitulé « maîtrise de la langue » devrait correspondre en fait, à « *Les outils pour parler et écrire* » ; ce que le manuel de deuxième année présente sous l'intitulé, « *les outils de la langue* » et auquel nous allons consacrer notre partie suivante.

⁸. M.T. Cabre, op. Cit. p. 190-191

2. Le métalangage et « les outils de la langue » dans le manuel de 2AM.

Le français en projet avec en plus le titre 2 « les outils de la langue » qui signale que nous sommes bien dans un manuel destiné comme le spécifient les parties de la table des matières placée tout page 2 :

Vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison.

Impliquent-ils l'apprenant par les activités proposées ?

Puisqu'il est censé réaliser un projet, et qui dit projet dit comme nous l'avons vu, progression dit séquences intégratives et auto évaluation ?

Commençons pour étudier les énoncés de ces activités dans le manuel de 2^{ème} AM, par relever la fréquence des ces rubriques sous forme de tableau bilan :

Nombre d'activités de « les outils de la langue » en 2 AM		
Rubriques	Espace page	Nombre d'activités
Vocabulaire	P 3 à 16	144
Grammaire	P 17 à 39	261
Orthographe	P 40 à 50	124
Conjugaison	P 51 à 57	93
Total		624

Tableau n° 2 les activités du manuel *Les outils de la langue* de 2AM

Les pages 15 et 16 font défaut à cette classification, car elles sont consacrées à consignes portant sur des activités de compréhension et d'expression écrite sans aucune relation avec ce qui précède ou ce qui suit.

La rubrique porte le titre métalinguistique, « *la progression thématique* » qui se rapporte à l'analyse des récits et particulièrement de la description. Donc qui relève

pour nous, de l'analyse de la composition du discours avec les trois types de progressions thématique:

A titre d'exemple, nous relevons 5 sur les 24 consignes de ces deux pages pour lesquelles nous donnons immédiatement l'objet d'étude :

1. *De qui est-il question dans chaque texte ? (3 petits récits) ;*

Cette consigne consiste à chercher le personnage central , elle est de l'ordre de la compréhension du message :

2. *à quel type de progression appartiennent les textes suivants
(Trois petits textes) ?*

Cette autre question porte sur la technique employée par l'auteur dans le cadre du récit, et donc nous la considérons comme faisant partie des questions relevant de l'expression écrite et n'est pas à sa place dans cette rubrique.

3.. *complète les phrases suivantes pour faire des textes selon les trois types de progression.*

Cette activité est un travail de production mais semi libre car c'est un exercice de complétion, une des étapes qui préparent à la production écrite.

4. *Dans chaque série désigne l'énoncé qui pose problème*

(Il s'agit de 5 séries de petits textes chacune). Cette consigne peut-être classée dans l'analyse des textes écrits, mais elle reste assez ambiguë car elle ne précise pas sur quel plan se situe le problème. D où la question qui suit et que nous avons pris soin de relever puisqu'elle aussi cerne la cohérence du message, l'information diffusée.

5. *Où se situe problème ?*

(Dans les mêmes séries.)

Ces quelques exemples montrent, à l'instar des autres consignes, que ces deux pages situées après la partie « les verbes de perception » et avant la partie consacrée à « la ponctuation », font partie de la compréhension de l'écrit et de la préparation à la production écrite.

Le déphasage est flagrant et ne peut passer inaperçu. Ce qui ne veut pas dire pour autant, que le reste des activités sont en accord avec la partie qu'elles composent. En effet, c'est ce que nous allons préciser dans ce qui suit concernant les activités morphosyntaxiques (consignes structure et contenus);

Nous allons nous concentrer sur l'analyse des activités et des tâches visées dans leurs discours par le métalangage utilisé, des rapports qu'ils entretiennent, de l'organisation des consignes par rapport à une organisation pertinente qui veut qu'on les organise de la plus facile à la plus difficile.

Pour ce niveau plus particulièrement nous avons préféré recenser le nombre de questions offertes dans ce manuel pour la partie réservée « aux activités de maîtrise de la langue » titre nominalisé qui regroupe comme nous avons dit au début de notre recherche, 4 parties bien distinctes ayant pour intertitres : grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire.

Impliquent-ils l'apprenant par les activités proposées ? Telle est la question primale qui se pose à nous, puisque l'apprenant est censé réaliser un projet, et qui dit projet dit, comme nous l'avons vu, progression, séquences intégratives et auto évaluation.

Viennent ensuite comme dans les ouvrages auxquels nous sommes tous habitués depuis longtemps pour les avoir utilisés, les parties ajoutées en « Annexes », autrement dit, les « tableaux des principaux déterminants », les « tableaux de conjugaison », et enfin « la formation des noms et des adjectifs ».

Bref, ce sont des pages consacrées à des précisions sur les manipulations des règles de morphosyntaxe telles que nous avons l'habitude de les retrouver dans les anciens manuels de notre enfance, où le français était outil pédagogique de toutes les matières, du primaire en terminale.

Le titre de la leçon, j'observe, j'analyse, je retiens ; je m'entraîne, et en dernière position, l'activité d' « autodictée » clôture le dossier réservé à chaque point de langue.

Nous reportons l'inventaire de leur occurrence dans le tableau ci-dessous (tableau n°3) auquel nous avons jugé utile de faire correspondre en même temps le nombre de consignes choisies par les concepteurs.

Occurrence du métalangage procédural des rubriques et des activités		
Rubrique	occurrence	Total des activités
1. J'observe	52	77
2. J'analyse	52	219
3. Je retiens	52	52
4. Je m'entraîne	52	298
5. autodictée	36	36
Total	244	682

Tableau n° 3 : métalangages des rubriques et leurs activités du livre 2 de la 2AM

La première remarque que nous pouvons faire est que c'est la même disposition qui revient jusqu'à la fin du livre pour tous les points de langue ciblés pour ce niveau.

L'intitulé de la dernière activité est en fait un mot composé, à la place du classique titre « dictée », l'ouvrage propose l' « autodictée ». Ce qui nous fait nous interroger sur la faisabilité de cette activité :

-comment faire cette autodictée car ce n'est pas explicité dans ce manuel sans introduction ou avant-propos à même d'en exposer la démarche et l'utilité de cette répartition ?

-Faut-il lire le texte, le répéter pour le mémoriser, et faire la dictée de mémoire ?

-Ou bien s'agit-il de visualiser le texte et de le reproduire grâce à la mémoire visuelle ?

Les auteurs ne le signalent à aucun endroit.

Certes, l'indicateur « Auto » renvoie à celui qui accomplit l'action pour lui même, mais en aucun cas, il ne peut être analogue d'une phrase verbale commençant par le pronom personnel « je », qui lui, énonce l'action que le sujet accomplit réellement; alors que ce métalangage procédural se réfère à l'action elle-même, référent à la troisième personne.

Mais toujours est-il, que dans ce manuel de 3AM aussi, les consignes dans leur majorité sont mal placées, souvent démultipliées en plusieurs activités, et certaines d'entre elles sont gratuites et parfois même ambiguës, pour l'apprenant qui aura à les réaliser.

3. Le métalangage dans *Grammaire pour lire et écrire* dans le manuel de 3AM

La phase de présentation de la rubrique « grammaire pour lire et écrire », en page 4 est une sorte de prologue que nous avons déjà analysé dans les facilitateurs, parle d'effets de langue, de leur fonctionnement dans des textes ou des phrases.

Puis des activités de complétion d'énoncés pour fixer et mémoriser les points de langue, auxquels l'enseignant aura à ajouter « des exercices d'application », alors que les exercices de complétion comme nous le savons, font partie des items d'application, à plus forte raison quand il y a présence des éléments à utiliser.

Nous voilà donc fixée. De la créativité, de la production personnelle de l'apprenant, on n'en parle point. Ainsi donc appliquer, compléter, réécrire, sont les véritables leitmotivs des concepteurs de cette partie.

Et pourtant nous sommes bien dans la partie linguistique intégrée à chaque séquence du projet, et donc susceptible de l'amener à produire et créer par petites touches, jusqu'au projet dans son ensemble

Pour ne pas déroger à notre procédé d'approche nous allons, commencer par faire un inventaire des questions pour chaque projet, avant de voir leur relation face au discours didactique, leur hiérarchisation ainsi que les objectifs qu'elles visent et les compétences qu'elles permettent d'installer.

Questions de <i>grammaire pour lire et écrire</i>				
projet	Séquence	pages	Nombre de questions	total
-1-	-1-	12 à 15	23	63
	-2-	28 à 31	17	
	-3-	44 à 47	23	
-2-	-1-	64 à 67	12	51
	-2-	80 à 83	22	
	-3-	96 à 99	17	
-3-	-1-	114 à 117	11	44
	-2-	130 à 133	19	
	-3-	146 à 149	14	
Total				158

Tableau n°1 : nombre de questions portant sur langue dans le manuel de 3AM

Ces questions doivent aider l'apprenant à mieux décoder les moyens linguistiques mis en œuvre dans les textes, car il s'agit bien de l'écrit comme le stipule le titre de la partie « grammaire pour lire et écrire.

Autrement dit, installer les compétences linguistiques qui régissent certains textes pour pouvoir être capable soit même de les exploiter pour produire ses propres textes de par le verbe « écrire ».

Ces activités visent donc les compétences de l'écrit, la lecture étant passage obligé car pour encoder, il faut être capable de décoder (nous retrouvons les deux zones d'apprentissage lire et écrire reprises par le titre de cette partie réservée aux outils de la langue. Qu'en est-il au juste dans ces activités ?

Il y a lieu de mentionner que ces activités sont elles-mêmes intégrées dans des sous parties avec des intertitres qui reviennent avec plus ou moins d'irrégularité selon les séquences.

Pour ce qui est du métalangage procédural, nous relevons des énoncés composés seulement de 2 verbes à l'impératif *observe*, et *découvre* puis des énoncés plus longs mais toujours avec le verbe *complète*, à l'impératif de la deuxième personne du singulier, suivi du complément d'objet direct :

Complète l'énoncé, complète la phrase et complète la règle.

Énoncé : phrase : règle :

Puis pour clôturer la partie, un énoncé à la première personne du singulier au présent de l'indicatif, avec le verbe de mouvement aller qui dans ce cas remplit le rôle de la « métacognition », attitude réflexible sur l'action envisagée dans un futur proche : « *je vais vers l'expression écrite* ».

Pour commencer nous avons recensé leurs occurrences dans le tableau inventaire n° 2, en page suivante:

L'analyse des données fait ressortir que sur 85 questions, les parties portant sur l'observation et la découverte, sont les plus importantes car déjà avec ses 27 fréquences, la sous-division intitulée « observe » occupe 32 % environ de l'ensemble des questions.

Pour ce qui est du verbe « découvre » qui regroupe aussi bien des questions de compréhension que des activités de grammaire, il est inscrit 28 fois, et donc totalise à son tour, près de 33% de l'ensemble des questions ouvertes. Ce qui donne pour ces deux sous-rubriques, un total de 65 % environ.

C'est considérable, si nous le comparons aux 11 récurrences de « Complète l'énoncé » qui ne représente que 13 % et aux 10 apparitions pour la consigne « je vais vers l'expression écrite » soit près de 12 %.

Discours métalinguistique dans <i>grammaire pour lire et écrire</i>										
énoncés	Projet									total
	P1			P2			P3			
	Séquences			Séquences			Séquences			
	S1	S 2	S 3	S 1	S2	S3	S1	S2s	S3	
Observe	4	3	3	2	4	3	3	3	2	27
Découvre	4	3	3	3	4	3	3	3	2	28
Complète l'énoncé	1	0	2	0	0	0	3	3	2	11
Complète la phrase	2	3	1	0	2	0	0	0	0	08
Complète la règle	1	0	0	0	0	0	0	0	0	01
Je vais vers l'expression écrite	1	1	1	1	1	2	1	1	1	10
Total										85

Tableau n°2 : occurrences des énoncés métalinguistique du manuel de 3AM

Quant à « complète la phrase », qui ne devrait certainement pas exister dans cette grammaire des textes, avec ses 8 inscriptions, elle est proche du 9 %.

D'ailleurs, ne serait-il pas plus approprié d'écrire, « complète cette ou ces phrases » ?

Ou encore, ce qui serait plus adéquat à la philosophie du projet, « complète cet énoncé » ?

Enfin, pour ne pas l'occulter, malgré une unique inscription en page 14, même si l'activité concernée revient sous un autre titre « *complète la règle* », elle atteint moins de 02% de la totalité des sous parties.

4. Le métalangage et *Grammaire pour lire et écrire* dans le manuel de 4 AM

Cet ouvrage étant identique à celui de 3AM, nous y retrouvons comme nous l'avons déjà signalé plus haut, les mêmes intitulés de rubriques. Donc pour ce qui est de la partie relative à la morphosyntaxe, comme les projets sont démultipliés en 8 séquences, le titre « grammaire pour lire et écrire » est inscrit 8 fois.

Mais en ce qui concerne les activités ciblées dans « grammaire pour lire et écrire » de ce dernier manuel du cycle moyen, elles sont regroupées sous les intertitres : « lis », « découvre », « retiens », puis enfin « je vais vers l'expression écrite », la dernière activité clôturant chacune des 8 parties.

Si nous faisons le décompte aussi de la fréquence de ces sous parties à travers la représentativité du métalangage procédural utilisé en titre selon l'ordre d'apparition dans la séquence 1, avant de l'étudier par rapport à ce qu'il traduit réellement, nous aurons le tableau récapitulatif, page suivante.

Récurrence des sous-titres de <i>grammaire pour lire et écrire</i>									
Intitulé du sous titre	P1			P2			P 3		Total
	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	
lis	2	2	3	4	2	4	4	4	25
découvre	3	2	3	4	2	2	3	5	24
retiens	3	2	3	2	2	3	5	4	24
je vais vers l'expression écrite	1	1	1	1	1	1	1	1	08
Total	09	07	10	11	07	08	13	14	81

Tableau n°1 : fréquence des sous-titres dans *grammaire pour lire et écrire* 4AM

Notre premier constat se porte sur la formulation, qui ne respecte pas la même situation d'énonciation car les énoncés impératifs et injonctifs « *lis, découvre, retiens* » sont censé ordonner à l'apprenant d'accomplir des actions mises en valeur, avec l'énoncé : « je vais vers l'expression écrite », s'opère un changement de discours: il est le seul qui implique l'apprenant dans un engagement qui le met en initiateur d'action, parce qu'il est sujet et actant à la fois, du moins à travers ce titre qui relève de la métacognition.

Ce que nous rappelle la célèbre phrase du philosophe français Henri Bergson, que nous citons de mémoire :

Il faut agir en homme de pensée et penser en homme d'action.

Ainsi l'apprenant est invité à prendre conscience de l'activité vers laquelle il se dirige, puisqu'il est habitué à dire « je vais au collège, je vais en classe... (Mis à part que ces énoncés n'existent réellement dans la communication quotidienne que s'il y a réellement question au préalable !)

Mais nous ne pouvons occulter le déphasage existant entre cet intitulé et le vrai sujet, énoncé du reste assez long, qui lui, est construit à la deuxième personne du singulier :

De même, le verbe « *retenir* » implique la mémorisation et non la réflexion, tout comme « *lis* » est un verbe de perception visuelle, ce qui relève pour nous, dans ce cas, de la pure gratuité ; tout comme pour « *découvre* » qui ne prend son sens que dans des activités où il arrive en dernier, car visant le résultat. Dans ce cas précis, il prend la même acception que *vois* ou *identifie*. Ce qui l'inscrit toujours dans le niveau taxonomique de la connaissance.

Sur le plan morphosyntaxique, les 3 verbes étant des verbes transitifs, ils ne peuvent être utilisés ainsi sans le complément d'objet direct. Ce qui serait correct avec la structure « *lis*+ COD »; « *Découvre* + COD » et « *retiens* +COD », pour rentrer réellement dans la grammaire outil de communication et non pas privilégier encore et toujours des fragments incomplets et surtout qui ne circulent pas dans la société.

Cela traduit un ordre autoritaire beaucoup plus qu'une autre chose, mais surtout cet aspect tronqué n'aide en rien l'apprenant étranger à communiquer correctement pour ne pas dire de manière intelligible en français.

On dit bien « -tu découvres ! », « - tu retiens ! », « Tu lis ! » avec les différentes interprétations selon les situations de communications où ils pourraient être prononcés

(étonnement, déception, ironie, ...) ou peut-être aussi « retiens cela ! » ; « Lis ça » ; « découvre par toi même ! »

A mon sens, ces intertitres sont tronqués surtout pour un ouvrage pédagogique (l'aspect ludique étant exclu car il ne rentre pas en ligne de compte). A ce sujet, notons aussi que *découvre* tout comme *retiens* d'ailleurs, est inscrit 24 fois en qualité d'intertitre (en couleur rouge). Nous constatons que les mêmes verbes reviennent plusieurs fois dans la même partie, pour regrouper des activités proposées.

Ceci dénote un manque d'organisation cohérente, car pourquoi bâtir des séances qui se répètent au risque de troubler l'apprenant, ne serait-il pas plus pertinent de les organiser de manière à ce que chaque rubrique n'apparaisse qu'une fois, mais avec une progression dans la complexité et les points visés.

D'ailleurs, c'est dans la séquence 2 du dernier projet que les parties reviennent plus qu'ailleurs, avec 4 séances pour *lis*, 5 pour *découvre* et 4 pour *retiens*; ce va et vient donne un aspect désarticulé à la page de *grammaire pour lire et écrire*, et donc moins de rigueur.

Pour ce qui concerne le verbe lire à la deuxième personne de l'impératif (*lis*), il est fortement représenté en tant que verbe taxonomique puisqu'il revient 25 fois, dont deux occurrences en qualité de première procédure indispensable avant de faire le travail demandé en séquence 3 :

-*lis le texte suivant et réponds aux questions*, en page 107 ;

-*lis les deux portraits suivants et remplis le tableau*, page 108.

A ce titre, il est totalement gratuit dirons nous, sachant qu'on ne peut accomplir une activité linguistique ou autre sur un support écrit sans le lire de prime abord !

En fait, nous voyons bien que les deux activités sous-entendent non seulement une lecture préalable, mais aussi et surtout, un retour au texte permanent, donc plusieurs lectures fonctionnelles : lire et relire pour pouvoir répondre aux questions. A

noter aussi que nous sommes surpris de le voir apparaître en 4 AM alors que nous ne l'avons pas rencontré dans le manuel de 3AM (il est certes présent dans celui de 1ère AM).

Chaque partie regroupe plusieurs consignes portant soit sur le texte support, soit sur des activités hors contexte, avec le classique travail sur des phrases.

Il nous faudra interroger d'autres consignes, ce qui nous amène à nous intéresser aussi aux corpus d'analyse, et à recenser 48 textes supports, qui occupent l'espace page avec plus ou moins de longueur (cf. tableau 2 ci –après).

Nombre de textes supports de <i>Grammaire pour lire et écrire</i>									
Projet	P1			P2			P3		Total
	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	
Textes support	4	3	7	6	4	8	6	10	48
10 lignes et+	0	1	1	1	0	0	3	2	8
7 à 9 lignes	3	1	2	5	3	6	1	5	26
3 à 6 lignes	1	1	4	0	1	2	2	3	14
Total	8	6	14	12	8	16	12	20	96

Tableau n°2 : textes corpus de *grammaire pour lire et écrire* de 4AM

Certains supports (à l'exception de la séquence 1 du projet 3 sans images), sont accompagnés de photos ou dessins en rapport avec le thème, 14 au total. Le texte le plus court est le second support en page 49, avec seulement 4 lignes (4 vers car il s'agit d'une strophe de R. Fau *Chantetoutbleu*).

Le support le plus long s'étend sur 12 lignes et ouvre la partie *grammaire pour lire et écrire* de la séquence 3, du projet 1, en page 46 (D'après Roger Ikor, *le fils d'Avrom...*). Il nous arrive aussi de constater que la même consigne porte sur 2 à 3 supports, en même temps. Prenons par exemple, la page 49 où la consigne visant le simple repérage porte sur 3 supports :

-Retrouve les adjectifs verbaux, les gérondifs et

les participes présents dans les énoncés suivants

Cet exercice n'a rien de communicatif, d'autant plus qu'il porte plutôt sur l'orthographe des points ciblés et non sur leur fonctionnement dans l'énoncé. Ce qui aurait été plus subtil pour un apprenant de AM supposé avoir accompli cinq années de français (et bientôt six avant d'atteindre à ce stade). Après ces constats, peut-on dire qu'on est dans la grammaire des textes et des dialogues ?

Pour ce qui est des consignes visant l'analyse morphosyntaxique du texte, les points de langue censés être dominants, tant ils sont importants dans le genre de discours choisi, nous avons répertorié 152 questions portant directement sur les 48 supports (cf. tableau 3 récapitulatif, page suivante).

Mais nous avons relevé seulement 30 activités indépendantes, car portant sur des phrases isolées comme le montre notre tableau récapitulatif ci dessous; ce qui est bien, puisque nous n'arrêtons pas de prôner, pour mettre du sens dans ce que nos apprenants doivent acquérir, la pratique d'une grammaire contextualisée, fonctionnelle et efficace pour les non natifs.

Mais peut-on dire pour autant qu'on est vraiment dans la grammaire des textes et des dialogues, pour reprendre Sophie Moirand ?

La grammaire qui demande l'attention, la réflexion et un choix censé car inscrit dans une situation donnée et qui donc, concourt à l'installation d'un savoir faire car comme l'écrit à juste titre Olivier Reboul (1999),

Les savoir-faire ne consistent jamais à appliquer une règle à laquelle on penserait d'abord, ils ne sont pas la conséquence d'un savoir théorique préalable⁹.

⁹. O. Reboul, *op.cit*, p. 77

Classement des activités sur les textes de <i>grammaire pour lire et écrire</i>									
activités	Projet								total
	P1			P2			P3		
	Séquences			Séquences			Séquences		
	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	
Questions sur les textes	16	8	27	23	14	17	19	28	152
Exercices isolés	10	4	4	3	3	2	1	3	30
Total	26	12	31	26	17	19	20	31	182

Tableau n°3 : questions sur les textes dans *grammaire pour lire et écrire* de 4AM

C'est pour nous, « bricoler », confectionner et donc créer en réfléchissant à ce qu'on fait qui participent de l'apprentissage et non appliquer un modèle.

Ce que nous résume encore Reboul en ces termes et toujours dans la même page :

L'action intelligente, parce que différente de l'automatisme, serait la conséquence physique d'une activité verbale, la réflexion¹⁰.

Nous ne pouvons le retrouver réellement et pour la totalité des activités de langue, car dès que nous analysons les différentes questions composant les 152 consignes, censées donner lieu à des activités contextualisées, autrement dit, rentrant dans les outils linguistiques qui préparent à la phase de production personnelle des apprenants parce qu'elles vont palier par palier dans la complexité s'attaquer aux

¹⁰ O. Reboul, *op.cit* , p.77

différentes compétences linguistiques qui rentrent en jeu dans la compétence communicative visée à travers le projet, il en est tout autrement.

Pour commencer, une première remarque s'impose à nous dès que nous prenons connaissance des consignes posées sur les textes, c'est que nous retrouvons des questions qui relèvent directement de la compréhension du texte, plus précisément du message lui-même, de sa composition en tant que discours organisé et sans aucune implication directe sur les moyens mis en œuvre.

Dans les consignes données sur ces 48 supports, nous en avons dénombré 32 dont les activités sont centrées sur le référent, le thème ou le genre de texte sans visée inscrite sur les outils linguistiques inhérents.(cf. Tableau n°4, ci-contre).

Inventaire des questions ouvertes de <i>grammaire pour lire et écrire</i>								
Projet	P 1			P 2			P 3	
Sequences	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S7	S 8
Questions	6	3	1	2	3	8	2	7
total								32

Tableau n°4 : questions ouvertes dans *grammaire pour lire et écrire* 4AM

Ceci mis à part, si on peut considérer que 32 questions « intruses » sur 152 portants sur les points de langues précis ne représentent que 21%, toujours est-il que pour un ouvrage dédié à l'enseignement et ayant été produit après moult réflexions, c'est tout de même gênant (nous y reviendrons dans la suite de notre analyse).

Voici les trois énoncés que nous avons sélectionnés :

- 1. *Quel est le thème du texte ?* -page 16

- 3. *Pour quelle raison pense-t-on que Saïd n'est pas comme les autres ?*, -page 106.
- 2. *Donne un titre à chaque texte.* - page 145

Par ailleurs, à regarder de près toutes les questions, nous nous rendons vite compte que la plupart d'entre elles présentent des carences et des imprécisions de taille, et ce, sur plusieurs plans :

a) Organisation et hiérarchisation

Les activités de par leurs consignes sont mal gérées ; autrement dit mal placées parce qu'elles ne respectent pas l'organisation pédagogique qui veut, au risque de nous répéter, aller du plus facile au plus difficile pour une meilleure approche de la situation à problème surtout pour un apprenant étranger.

En effet dès la page 14, nous constatons un manque de hiérarchisation des consignes, d'autant plus que celles auxquelles nous mettons une astérisque appartiennent à la compréhension du message lui-même au contenu référentiel et non aux points de langue ciblés :

1. *Quel est le thème du texte ?*
2. *Relève le champ lexical de la télévision.*
3. *Pourquoi les séries télévisées attirent-elles les spectateurs ?*
4. *Les séries sont-elles inoffensives ? Justifie ta réponse.*

Nous voyons bien que les consignes 1, 2, et 4 font appel à des réponses construites par l'apprenant, de plus qu'elles ne portent nullement sur la morphosyntaxe du texte, mais sur le contenu référentiel du message. Et si c'était le cas, la 2 et la 4 mettent en valeur l'expression de cause dans la réponse, alors que c'est la complétive qui est visée.

A ne pas oublier, puisque notre objectif est de démontrer que les consignes sont mal gérées sur le plan de la progression, La 5, 6 et la 7 seraient 2, 3, 4 et devraient être classées juste après la 2, qui prendrait la première place 1.

Ce que font apparaître encore les énoncés analysés suivants :

-en page 15 la consigne de l'activité 1, celle de l'exercice 2 et de l'énoncé de l'exercice 3, doivent être revues

Reprenons les 3 énoncés pour mieux cerner les maladresses survenues dans cette organisation :

-1. *Parmi les phrases suivantes, quelles sont celles qui contiennent une subordonnée COD ? Comment appelle-t-on les autres ? Justifie ta réponse -*

-2. *Transforme les groupes nominaux COD en proposition subordonnées COD dans le texte suivant (texte de 4 lignes).*

-3. *Mets le verbe de la proposition subordonnée COD à l'indicatif ou au subjonctif selon le cas.*

Aide-toi des tableaux de conjugaison donnés en annexe.

En page 50, à regarder les 8 questions qui portent sur le texte, le même constat revient.

En effet, déjà les consignes 1, 2, 3, relèvent de la compréhension du contenu du texte et non de la grammaire de texte vu qu'elles portent directement sur le message, le référent et non sur les outils ou la technique employée par l'auteur, d'une part :

-1. *Qu'est-ce qui distingue les deux agricultures ?*

-2. *Quel avantage présente chacune d'elles ?*

-3. *Quels sont les inconvénients de chacune d'elles ?*

D'autre part, comme elles demandent un investissement personnel de la part de l'apprenant, qui doit non seulement apporter la solution mais aussi construire son discours. Donc, elles sont mal placées au début alors que des activités plus simples et visant les outils de la langue arrivent après.

N'aurait-il pas fallu partir d'énoncés affirmatifs et de poser la question sur le point de langue qui les soutient, comme par exemple, « le texte parle de deux agricultures différentes, quel est le moyen utilisé par l'auteur pour l'exprimer ? »

La même désorganisation se retrouve en pages 32 (complétion avant repérages) 86 organisation plus mélange des compétences), 108 (activité d'identification 1 page avant la fin de rubrique et après 4 pages d'exercices !), idem pour la page 131.

En page 145, la question de synthèse, si elle n'est inscrite en première place comme continuent de le faire la plus grande partie de nos collègues, arrive tout de même en deuxième position après la 1 qui porte sur la recherche du thème :

- 1 *Quel est le thème de la description dans chacun des textes de la page 144 ?*
- 2. *Donne un titre à chaque texte ?*

Les consignes centrées sur la morphosyntaxe sont elles aussi mal gérées, car la 6 qui est une activité d'analyse comparative qui réclame une synthèse est sous évaluée sur le plan de la complexité :

- 6. *Compare les mots écrits en caractères gras du texte 1 à ceux du texte.*
- 2. *Que remarques-tu ?*

Elle ne peut être classée avant une consigne visant une activité de substitution qui ne modifie en rien l'axe syntagmatique mais joue sur l'axe paradigmatique avec seulement le passage du masculin au féminin, lequel devenant laquelle :

- 7. *Réécris la première phrase du texte 2 en remplaçant le mot « bazar » par « placette ». Que remarque-tu ?*

Pour être plus précise, dans l'activité 6, l'apprenant compare en construisant son discours et tire des conclusions en produisant encore un discours. Il s'investit doublement.

Dans la 7 par contre, on l'invite à remplacer un mot par un autre dans un corpus fourni au préalable, et pour peu qu'il se rappelle que le féminin du pronom relatif duquel c'est laquelle et le travail est fait, le reste ne subissant aucun changement.

Donc, force est de constater que mêmes celles visant la compétence grammaticale sont des questions d'analyse et de synthèse, et non de créativité et/ou de

production ou à la limite de reformulation qui pourraient aider l'apprenant à manipuler au lieu d'en discuter longtemps comme cela se passe encore dans nos classes où l'analyse peut parfois prendre les 2/3 de la séance.

Plus encore, elles sont gratuites et mal faites pour la simple raison qu'elles ne permettent pas à l'apprenant de raisonner :

*Dans laquelle des phrases (1 ou 2) constate-t-on
l'existence de deux faits en même temps ?*

La plupart des consignes portant sur le support texte présentent ces anomalies. Un dernier exemple en 147, la première question est centrée de prime abord sur le thème et rejoint les gratuités d'autant plus qu'elle devrait intervenir même en compréhension de l'écrit vers la fin ou après l'exploitation, d'autant plus qu'elle n'est pas reliée à un point de langue qui a servi l'inscription de ce thème :

-Quels sont les thèmes de ces deux descriptions ?

La deuxième consigne n'est guère plus avancée pour la rubrique grammaire pour lire et écrire, entendons-nous bien :

-Où se trouvent les personnages qui observent les lieux ?

Arrive enfin une consigne donnant lieu à un travail grammatical, car il s'agit de faire l'inventaire des indicateurs de lieu, sauf que la relation entre l'écriture du genre de texte et les moyens mis en œuvre n'est pas valorisée par la question qui rejoint les classiques exercices dont on veut justement s'éloigner pour installer les compétences linguistiques indispensables à la production des messages écrits pour lesquels ils sont des éléments indispensables sur le plan fonctionnel :

D -Relève dans les deux textes tous les indicateurs de lieu.

Ajoutons que cette consigne ne prépare pas du tout à l'énoncé de l'activité 4 qui vise, du moins d'après la formulation, la technique d'écriture ou si on veut l'organisation du discours dans son architecture et non un point de langue précis qui le sous-tend:

-4.la description est-elle organisée de la même façon dans les deux textes ?

Enfin pour ne pas occulter la 5^{ème} et dernière question, qui elle est carrément de l'ordre de la transposition et où on demande à l'exploitant de changer de discours en passant du texte au schéma ; c'est à dire du message linguistique à un message iconographique qui demande d'autres compétences.

En conclusion, pour cette page, la seule question relevant de la compétence linguistique est la 3, qui est non seulement mal placée, mais de plus, fait office d'intrus dans ce questionnaire, pour ne pas dire de gratuité car nous sommes dans la rubrique grammaire pour lire et écrire.

b) Gratuité de certaines questions

Nous pouvons considérer déjà les questions portant sur le référent comme gratuites dans la mesure où elles ne sont pas liées à des activités de morphosyntaxe ; ce qui aurait été très pertinent, car en les faisant transparaître en énoncés affirmatifs pour ne pas cibler plusieurs objectifs à la fois, et poser les questions sur ce qui peut être important à ce niveau pour les points de langue (exemples à retravailler).

Nous pouvons partir des consignes de la page 31 dont nous relevons la question 1 et la 2 pour montrer qu'il n'y a pas de continuité rationnelle :

-Quelles conséquences l'installation des occidentaux a-t-elle

Provoquées chez les Esquimaux ?

-Dans les phrases suivantes, encadre les mots qui introduisent la cause ou la conséquence, souligne d'un trait la cause et de deux traits la conséquence.

En effet, nous ne pouvons que constater la distance qu'il y a entre une question portant sur le contenu d'un texte et une consigne donnant lieu à plusieurs activités de repérage sur des phrases décentralisées (la question 2 est elle-même à revoir, pour non seulement sa place mais aussi et surtout pour les objectifs visés). En page 70 nous faisons le même constat pour la question 2 :

Quelle leçon tires-tu de ta lecture ?

Cette question est non seulement malvenue, mais nous paraît gratuite et malvenue, entre ces deux activités purement grammaticales :

-1. *A quel temps ce récit est-il écrit ?*

3. *Quelles locutions conjonctives introduisent les subordonnées de temps ?*

Au cas où cette question viserait la grammaire de texte, ce qui n'apparaît pas à travers sa formulation, elle devrait arriver en fin de questionnaire comme activité de synthèse. Un autre cas similaire est à relever en page 86, c'est la consigne 1 :

Quel est le thème du texte ?

Celle-ci n'est pas de mise en début d'analyse, d'autant plus qu'elle ne vise nullement la grammaire en situation, mais le référent ; de plus, c'est une question relevant de la compréhension de l'écrit, sa véritable rubrique ; elle devrait donc au moins clore le questionnaire.

Ici, c'est l'activité 5, où on demande de comparer trois phrases, que nous jugeons d'ailleurs, mal rédigées, mal ordonnées et en même temps gratuites, qui termine le questionnaire :

-*Si j'avais Claire, je vous dirais d'aller vers elle.*

- *Si j'ai Claire, je vous dirai d'aller vers elle.*

- *Si j'avais eu Claire, je vous aurais dit d'aller vers elle.*

En effet, si on demande de comparer entre 3 énoncés, on attend de l'apprenant qu'il tire des conclusions. Mais vu comment cette consigne est formulée « compare les trois phrases. », il va certainement les comparer sur le plan de la concordance des temps, comme il pourrait les comparer sur le plan de ce qu'elles expriment justement par l'emploi de tel ou tel temps après la conjonction de subordination si, condition pure, irréel du présent, irréel du passé. Or après les trois phrases, arrive une autre consigne :

A quels temps et à quels modes sont les verbes des propositions principales et des propositions subordonnées ?

Avec cette activité l'apprenant revient à un travail plus simple que la comparaison car il s'agit de connaître les temps, par conséquent nous revenons à l'identification (connaissance) et ce que nous avons suggéré n'est pas du tout visé (les valeurs des temps avec le « si » conditionnel).

Toujours dans la même séquence, en page 89 cette fois, la consigne 3 sous forme de question ouverte mais d'évaluation, car l'apprenant va comparer et justifier ses résultats, devrait être classée en dernière position : vu qu'il aura à trouver ce qui fait la richesse de l'un plus que de l'autre texte et qu'il aura à les composer dans son propre énoncé réponse:

-Quelle est la version la plus riche ? Justifie ta réponse.

c)complexité des questions

Dès la page 46, la consigne 5, « traduis, sous forme de schéma, l'idée développée depuis « une fois que les routes :... jusqu' à la fin du texte », est difficile à cerner de par sa complexité qui superpose deux actions, celle de retrouver l'idée de saturation et démembrement de la surface et celle de transposer en schéma en dessin. En fait nous avons deux objectifs dont l'un seul est visiblement ciblé, mais pour l'apprenant les deux actions sont à réaliser. Certaines consignes sont difficiles sur le plan du métalangage ; elles sont de plus complexes et maladroites comme par exemple en page 73, la question 3 :

-En réfléchissant sur l'orthographe dans la composition de ces mots, essaie de rédiger une règle qui expliquera la différence orthographique entre « amment » et « emment.

Sachant que nous cherchons à réduire le métalangage procédural au profit de la langue de tous les jours, on se rend compte que le terme règle revient, or le manuel lui-même l'occulte en lui préférant l'impératif de retenir qui veut dire mémorise « retiens » dans les textes récapitulatifs en guise de règle justement.

Toujours dans la même page, c'est l'intitulé de l'activité « je vais vers l'expression écrite » qui pose problème. Sur le plan de la formulation, chauffard étant un terme familier et péjoratif, faut-il l'admettre à l'écrit, du moins à ce stade d'apprentissage ?

De plus, notre appréhension sur la motivation de l'apprenant et son implication nous semble justifiée car, on peut se demander en quoi un apprenant serait intéressé d'imaginer les réponses du chauffeur ?

Alors qu'un « je » plus authentique, où il aurait à rapporter un incident (ou accident) auquel il aurait assisté lui-même ou qu'on lui aurait raconté serait plus pertinent car il sera vécu en situation réellement contextualisée pour lui.

c) Ambiguïté

Commençons par relever en page 48, la question 4 posée sur le texte construit par les auteurs, (inscrit d'ailleurs, *les auteures* !)¹¹

-Compare suffocant et suffoquant. Que constates-tu ?

Il s'agit de comparer « suffocant » et suffoquant, or il se trouve que même celui qui est censé être participe présent est encore adjectif verbal et fait partie du groupe nominal et devrait être accordé à soit vie secrète, soit à désert.

En fait la phrase est mal construite sur le plan syntaxique, ce qui crée cette ambiguïté corollaire de l'erreur première. La phrase correcte à mon sens doit se présenter comme suit :

« Le désert est animé d'une vie propre, une vie secrète,
une vie suffocante sous le soleil, en attendant la pluie. »,

¹¹. Depuis environ 4 ou 5 ans, nous voyons dans les quotidiens et les revues le féminin de « auteur » écrit avec le « e » (auteure) dès lors qu'un roman ou un article est signé par une femme ; comme on dit maintenant plus facilement écrivaine. Mais ce n'est si urgent d'introduire cette nouvelle orthographe.

avec deux adjectifs qualificatifs et un adjectif verbal mis sur le même plan par la virgule qui les oppose. Cette phrase donne celle que nous avons dans le questionnaire par effacement de « une vie » pour éviter la répétition et une correction à apporter à suffoquant qui devient suffocante par accord, ce qui rend donc la question incongrue.

*Le désert est animé d'une vie propre, une vie secrète,
qui suffoque sous le soleil, en attendant la pluie.*

Toujours dans le même questionnaire, l'ambiguïté mine la consigne

*7 : Quelle conclusion concernant l'utilisation du dictionnaire
tires-tu de cette activité ?*

On ne voit pas ce que les concepteurs attendent des apprenants : qu'ils disent que le dictionnaire est indispensable ? Aucune des 7 activités n'en parle explicitement ! Ce qui est juste, car il faut revenir à l'analyse sémantico syntaxique de l'énoncé pour choisir l'orthographe correcte !

Le questionnaire de la page 89, présente à la fois une organisation chaotique, mais ce qui nous intrigue beaucoup plus c'est la question 4, qui établit une comparaison entre le temps du texte 1 et celui du texte 2:

*-Par quel temps le futur du premier texte est-il rendu
dans le second texte ?*

Cette question est en fait ambiguë pour des collégiens, mais elle est surtout erronée, dans le texte 1 nous avons un discours, un dialogue. Donc nous avons les temps du discours, présent, futur simple de l'indicatif ...

Or dans le second, il s'agit d'un récit à la troisième personne donc nous sommes dans les temps du récit. Ici l'imparfait des verbes introducteurs du discours indirect sont au présent du conditionnel. L'enfant doit comprendre qu'on utilise le futur du passé. Pourquoi ne pas viser cette distinction de mode déjà ?

Le tableau de la page 108 se présente lui aussi comme ambigu, il en est ainsi de la consigne : *Qui est décrit ?*

Placée en première colonne, de plus elle ne correspond à aucune case à remplir. Puis en colonne 2 la même consigne revient cette fois plus détaillée : *Quels sont les éléments (ou personnages) décrits ?*

Le sujet de *je vais vers l'expression écrite* présente lui aussi une certaine ambiguïté, car on demande de faire deux portraits et non pas un portrait lorsque l'objet de la description n'est pas une mais deux personnes, à plus forte raison, quand elles sont différentes, du moins tel que l'exprime cette consigne:

*-Fais le portrait de deux personnes très différentes
en marquant la préférence pour l'une d'elle.*

Il faut également prendre en compte la précision apportée entre parenthèses qui ne permet pas de faire la distinction entre les personnes qui désignent les êtres que les apprenants côtoient, connaissent, qui leur sont familiers et les personnages qui sont des rôles de cinéma :

... (Tu peux parler de personnes que tu connais ou de couples célèbres du cinéma ex : l'Inspecteur Tahar et l'Apprenti).¹²

Il en est de même en page 130, avec la consigne 3 que nous relevons aussi:

Parmi les mots écrits en caractères gras, lesquels sont des adjectifs? Lesquels sont des verbes conjugués à la voix passive ?

L'ambiguïté vient du fait que seul un verbe est au passif et que seul le participe passé « adaptés » est en gras, l'auxiliaire « sont » et le deuxième verbe « est amené » ne sont pas mis en évidence dans le corpus à étudier.

D'autre part, on dit, mettre à la forme passive puisqu'on s'inscrit dans la morphologie du verbe et non pas à la voix passive qui cible l'axe syntagmatique dans sa structure (forcément, la morphologie change).

¹². Il nous faut tout de même admettre, que c'est beaucoup mieux que de contraindre l'apprenant, à parler de ce qu'il ne connaît pas : il a le choix. Sur ce plan c'est appréciable, car le sujet ne l'oblige pas à mentir.

d) Multiplication des objectifs par consigne

A côté de ces différentes maladresses, nous avons sélectionné la présence assez importante de consignes où plusieurs objectifs sont superposés.

Or nous savons maintenant que nous devons travailler objectif par objectif, et surtout quand ils sont opérationnels comme dans les compétences linguistiques où nous pouvons même parler de micros objectifs, tant les points sont parfois pointus et doivent être traités avec minutie les uns après les autres pour éviter l'éparpillement et la confusion.

Rappelons à ce sujet la définition de l'objectif, de Barlow qui reprend Hameline, dont la définition ne fait pas de distinction entre objectif spécifique et objectif opérationnel, les deux étant forcément opérationnels :

Un objectif spécifique ou opérationnel est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés que c'est nécessaire pour que les exigences opérationnelles soient satisfaites : l'activité de l'apprenant est décrite de façon univoque, en termes de comportements observables; en précisant ses conditions d'apparition et le niveau d'exigence, les critères qui évaluent le résultat¹³.

En page 15, La consigne 1, est très intéressante pour notre étude :

Parmi les phrases suivantes, quelles sont celles qui contiennent une subordonnée COD ? Comment appelle-t'on les autres? Justifie ta réponse.

Force est de constater qu'elle vise 3 objectifs différents. Pour être plus efficace elle doit même être démultipliée en 3 exercices qui cibleraient chacun un objectif précis :

-être capable de reconnaître une subordonnée complétive car complément d'objet direct du verbe de la principale ;

-être capable de reconnaître la proposition subordonnée relative complément de l'antécédent.

¹³. M. Barlow, *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Chronique sociale, Lyon, 3^{ème} édition, 1989, p.18.

-être capable d'exprimer ce qui caractérise chacune d'entre elles, donc de comparer, autrement dit d'évaluer.

A noter aussi que le substantif *les autres* ne désignent pas forcément que les subordonnées relatives introduites par le pronom relatif « que »;

-mais pourquoi pas aussi, la conditionnelle introduite par si

si tu veux être un champion ;

-dans la phrase 2 *écoute les conseils que l'entraîneur te donne, si tu veux être un champion ;*

-tout comme la proposition indépendante, mise en apposition et exprimant la cause dans la phrase 1,

Je pense que vous lirez ce roman très facilement, il est très intéressant.

Pour ne pas être en reste, la phrase 3, présente en plus de la complétive par que COD, une subordonnée infinitive exprimant le but,

N'attends pas que le dernier trimestre arrive pour préparer ton examen.

Si on veut réellement respecter les objectifs, on aura à proposer 5 activités, et donc à attendre 5 réponses différentes avec la justification appropriée pour chacune. Ce qui assurément permettra à l'apprenant de travailler le savoir cognitif avec plus de clarté et de rigueur ; ce que l'on exige d'ailleurs de lui chaque fois qu'il rédige un écrit.

De même, en page 71, dans l'exercice 2, une activité de remembrement d'un récit à partir de phrases données dans le désordre, est jumelée à un exercice de substitution dans la consigne suivante :

Recopie les phrases suivantes de manière à respecter l'ordre du récit. Remplace ensuite les expressions en caractères gras par des expressions de même sens.

Nous avons dans ce cas encore, deux exercices au lieu d'un. Cela est déjà pressenti par la présence des deux phrases dans le sujet lui-même, qui montrent bien qu'on vise deux objectifs différents :

Etre capable de reconnaître la progression d'un récit, donc sa structure ; et forcément nous sommes sur le plan du discours ; puis, être capable d'utiliser des expressions équivalentes, et nous sommes sur un objectif linguistique. L'un est d'ordre opérationnel et l'autre est spécifique. Pour confirmer encore nos résultats, deux activités portant sur deux objectifs différents sont encore jumelées dans la consigne 1, page 90 :

-Réécris les textes qui suivent au style indirect en utilisant les temps du récit (passé simple, imparfait). Varie les verbes introducteurs (ex : conseiller, faire remarquer, ajouter etc.).

Dans la première phrase de la consigne, on vise un exercice de transformation, puisqu'il faut passer du style direct au discours indirect avec toute la panoplie de changements à apporter.

A noter que seuls les temps semblent être pris en charge par la consigne, les changements de personne, l'introduction des subordonnées complétives, la disparition de l'interrogation directe, des interjections, des déictiques sont occultés ; du moins dans les conseils. Par contre, le travail de l'exploitation des verbes introducteurs équivalents dans leur variété pour éviter la répétition, est demandé.

C'est un travail sur les verbes déclaratifs avec ce qui pourrait être utilisé à un endroit et être impropre ailleurs tout en étant des équivalents, nous sommes dans le lexique relationnel.

Donc nous sommes dans un travail de vocabulaire et l'activité devrait faire l'objet d'un autre exercice qui demande une autre concentration.

D'autres exemples, pour montrer que c'est assez récurrent dans ce manuel :

-En page 109, consigne 1, on demande de trouver un synonyme au terme « mine », contenu dans une phrase donnée, d'éliminer dans une série d'expressions les deux qui n'ont pas le même sens que les autres, puis enfin de faire des phrases avec celles qui restent.

Nous ne pouvons que constater, qu'en fait il y a 3 exercices dans celui ci car il y a 3 objectifs différents : être capable de remplacer un mot par son synonyme, qui vise la connaissance ;

-Etre capable de trouver les intrus, comme nous sommes sur le plan des expressions, il s'agit d'un objectif visant la compréhension ;

-Etre capable de construire des phrases, donc de produire, de créer et nous sommes bien au niveau des activités de synthèse.

Pour nous résumer, 3 objectifs correspondant à 3 niveaux différents, le niveau de connaissance, le niveau de compréhension et le niveau de synthèse sont regroupés dans la même consigne. Ce qui ne facilite pas la tâche à l'apprenant.

En page 131, dans la consigne 1, un exercice d'identification est jumelé à deux exercices d'analyse portant sur deux points précis :

« Dans le texte qui suit, relève les attributs du sujet et les attributs du COD. Dis à quels noms (ou pronoms) ils sont reliés et quels verbes (ou locutions verbales) les relie à ces noms.

A une activité d'identification traduite par un relevé. (Connaissance), sont liées deux activités d'analyse, précisées par le verbe déclaratif « dis » qui suppose que c'est une question qui attend une réponse orale, mais ce verbe peut être pris comme un équivalent de « donne » ; ce qui introduit deux exercices portant sur deux catégories différentes : noms ou pronoms et verbes ou locution verbales.

D'où la complexité de cette consigne pour un collégien étranger. Il aurait été plus judicieux et certainement plus pratique d'en faire 3 questions distinctes pour résoudre chaque problème en tant que « tout »

Comme nous l'avons signalé, la plupart des consignes sont injonctives avec l'emploi du mode impératif qui ordonne à l'apprenant de faire telle ou telle tâche sans pour autant l'impliquer comme acteur conscient de ses activités. Elles sont plus de l'ordre de l'identification et du repérage encore, ou de la réécriture et de la transformation que de l'analyse et de la créativité, comme nous allons le démontrer dans notre étude, que ce soit pour les consignes portant sur des phrases ou celles centrées sur des textes supports

A ce stade aussi, nous avons recensé les verbes taxonomiques à l'impératif, inscrits dans les consignes injonctives et leurs occurrences, dans chaque séquence, pour une vision plus élargie et plus précise, dans notre analyse (tableau 5-ci dessous), mais aussi et surtout pour asseoir nos conclusions.

Occurrences des verbes taxonomiques des consignes de grammaire									
Verbes	Projet 1			Projet 2			Projet 3		total
	S 1	S 2	S 3	S 1	S 2	S 3	S 1	S 2	
Souligne - a	1	3	1	0	0	0	0	2	07
Encadre - a	0	1	0	0	0	0	0	0	01
Relève -a	3	1	1	1	1	0	6	3	14
trouve - a	1	0	1	0	0	1	0	1	04
Retrouve - a	1	0	1	0	1	0	0	1	04
Classe -a	1	1	1	0	0	0	1	0	04
Recopie* - a	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Réécrits -b	0	0	0	0	2	1	0	1	04
Mets - b	1	0	1	1	0	0	0	0	03
Complète -b	1	3	1	1	3	0	2	2	13
Transforme - b	1	0	0	0	0	0	0	1	02
Justifie - d	2	0	0	0	1	1	0	1	05
Explique -c	1	0	0	2	1	1	0	0	05
Rédige - d	2	0	0	2	0	0	0	0	04
Compare - e	0	0	2	0	1	2	0	1	06
Vérifie -e	1	0	0	0	0	0	0	0	01
Cherche -a	1	0	1	0	0	1	1	0	04
Formule - d	1	0	0	1*	0	0	0	0	02
Traduits - d	0	0	1	0	0	0	0	1	02
Définis - c	0	0	0	0	0	0	1	0	01
Rapporte - d	0	0	0	1	1	0	0	0	02
Fais - d	0	0	0	0	0	2	0	1	03
Remplace -b	0	0	0	0	0	1	0	0	01
Utilise - d	0	0	2	0	0	0	0	0	02
Présente - d	0	0	0	0	0	0	1	0	01
Donne - d	0	0	0	0	0	0	1*	1	02
Ecris - d	0	0	0	0	0	0	0	1	01

Tableau n°5 : les verbes taxonomiques de Grammaire pour lire et écrire 4 AM

A partir de cet inventaire, nous pouvons déjà recenser les verbes taxonomiques les plus représentatifs pour ce manuel, qui est destiné pour des collégiens qui l'année suivantes passeront logiquement au lycée, font des formations ou pour les moins

chanceux, rentreront directement dans la vie activité (sans oublier les redoublants, on peut les garder au collège jusqu'à seize ans seulement).

Ainsi pour les consignes visant des activités d'identification, repérage classement, et donc faisant appel à la mémoire, à la connaissance, tant l'apport de l'apprenant est au minimum, on 35 consignes (souligne, encadre, relève, classe recopie trouve, retrouve).

Nous avons sélectionné un échantillon où ces verbes interviennent :

Ainsi dans la consigne 2 en page 31 que nous relevons :

Dans les phrases suivantes, encadre les mots qui introduisent la cause ou la conséquence(...);

-dans la consigne 2 en page 32 qui se présente ainsi :

Souligne la proposition indépendante qui exprime la conséquence ;

-le même constat est à faire pour consigne 1 en page 105,

Relève les mots exprimant la couleur ;

-Ajoutons aussi la consigne 3 en page 126, avec le même verbe taxonomique :

Relève les moyens d'expression du but et classe-les selon leur nature (locutions, prépositives etc.)

-puis encore la consigne 3 de la page 145 :

Retrouve les noms ou groupes de mots qui sont remplacés par les mots écrits en caractères gras.

Une autre série de consignes introduite par des verbes qui expriment l'activité d'application, dans lesquelles l'apprenant apporte des petits changements soit sur l'axe paradigmatique, soit l'axe syntagmatique avec les changements adéquats sur l'axe paradigmatique (par accord, concordance des temps, changement de catégorie), tels que : *Recopie, réécris, mets, complète, transforme*, occupent une place moins importante en totalisant 22 occurrences.

Mais l'exercice de transformation le plus difficile dans ces travaux qui ne vont pas plus loin en préconisant des questions d'ouverture, introduites par le verbe transformer est récurrent 2 fois seulement. Pour les exemples nous avons relevé l'échantillon suivant :

-la consigne 3 de page 33 rédigée ainsi :

Complète les phrases suivantes par « à cause de » ou grâce à ». ;

-la consigne 1 de la page 69 :

Mets les verbes à l'infinitif aux temps qui conviennent.

-la consigne 7 de la page 145:

Réécris la première phrase du texte 2 en remplaçant le mot « bazar » par « placette ».

Certes, cette question est suivie d'une autre qui vise la réflexion, *que remarques-tu ?* Mais c'est seulement pour montrer que *duquel* devient *de laquelle*, chose qui fait plus appel à la mémoire (masculin,-féminin des pronoms relatifs souvent appris par cœur pour les plus usuels !)

Un autre regroupement peut être fait avec les verbes « *expliquer, définir,* » verbes visant non seulement la compréhension du point de langue mais aussi le réinvestissement dans l'analyse, et l'explicitation, ne sont présents que 6 fois avec une nuance en page 71 où le verbe expliquer est à l'infinitif alors que les autres sont à l'impératif

(Comment peux-tu expliquer les différences concernant les accords que tu as constatés ?).

Alors qu'il fallait seulement écrire par souci de précision : Explique (ou justifie) les différents accords.

Ou encore, pour mieux marquer cet acte de construction-déconstruction qui permet à l'apprenant de réfléchir sur le texte en tant que produit fabriqué obéissant à des normes qui régissent le système linguistiques du français :

« Il y a différents accords dans ce texte, pourquoi à ton avis ? »

La formulation est très importante dans ces situations où l'apprenant est sollicité pour un travail d'analyse où il est actif, car en investigation et non en simple récepteur passif.

Ce qui est plus efficace dans l'apprentissage du FLE ; pour conceptualiser telle ou telle contrainte linguistique, c'est à dire se l'approprier comme une réalité irréversible de cette langue (quoique toute langue soit en perpétuelle évolution !).

ce que recouvrent à mon sens, les propos suivants, de B. JOB (1994) :

On apprend surtout ce que l'on découvre soi-même. Pour assimiler, il faut avoir compris et il n'est de meilleure compréhension que celle dont on fait l'expérience de la découverte. C'est dire qu'il n'est de meilleure approche que celle d'une méthodologie fondée sur la conceptualisation¹⁴.

Et pourtant, pour revenir à ces verbes, nous constatons qu'ils sont peu représentatifs comparés aux deux premiers groupes. Alors qu'il serait intéressant de faire réfléchir les apprenants sur les modalités de fonctionnement et de ne pas seulement faire appel à leur mémoire.

Leur apprendre à raisonner sur ce qu'ils lisent ou font, c'est aussi les mettre en situation-problème authentique. C'est œuvrer pour installer donc, une attitude réflexive sur leur apprentissage ; ce qui fait cruellement défaut dans ces énoncés.

Nous préconisons d'exploiter la piste de Oswald Ducrot (1973), à propos de la corrélation qui existe entre énoncés selon les situations, même si cela demande beaucoup d'investissement, il ne faut pas la négliger car elle permet une ouverture sur d'autres possibilités :

Faire état des situations, poser des lois comme « l'énoncé A, formulé dans telle ou telle situation, entraîne l'énoncé B formulé dans telle ou telle autre situation¹⁵.

¹⁴.B. Job : *(Re) découvrir la langue*, Le français dans le monde, EDICEF Hachette, n° 266 juillet 1994, p.49

¹⁵. O. Ducrot : *La preuve et le dire, langage et logique*, Repères Mame, 1973, p. 21

Certes, tout comme lui, nous reconnaissons la complexité de l'entreprise, mais elle est tellement intéressante pour la génération d'énoncés, auxquels elle peut donner lieu, à condition qu'elle vise réellement des situations de communication imaginables et motivantes pour l'apprenant, pour ne pas s'engouffrer dans des exercices creux et artificiels, sans retombées concrètes pour lui.

En effet, n'est-ce pas plus intéressant de travailler des activités réclamant un certain investissement de la part de l'apprenant que celles visées par les questions telle que par exemple,

«*Explique le sens des expressions suivantes ...* », page 12.(...)

Pourquoi ne pas privilégier parmi les verbes taxonomiques ceux qui font appel à la créativité de l'apprenant, autrement dit qui lui demandent de produire, de synthétiser, tels que les verbes :

« Justifie, explique, montre (pourquoi), écris, donne, fais, formule, présente, rapporte, rédige, traduit », qui ne capitalisent pour leur part que 17 occurrences dans l'ensemble, alors qu'on recommande dans la pédagogie du projet, des activités qui favorisent la réflexion et la créativité, car plus mobilisatrices et responsabilisantes tant elles sont constructives et révélatrices de ce qui pourrait faire obstacle à la progression de l'apprenant, dans l'apprentissage du FLE et plus particulièrement, d'une grammaire qui travaille le sens, et donc la communication.

Car pour nous « *communiquer, c'est échanger du sens* », pour reprendre Courtillon J. (Courtillon, 1989, p. 113) cité par Alma Rosa Aguilar Gutierrez et Delma Gonzalez Duarte.¹⁶

Certes, avec ces consignes l'apprenant doit non seulement réinvestir ce qui a été étudié, mais de plus, il devra créer une production personnelle aussi bien sur le plan du contenu, de l'organisation que des outils linguistiques à mettre en œuvre, pour la réponse, aussi minime soit-elle.

Ce qui par voie de conséquence, permettra une évaluation plus performante.

¹⁶ A. R. Aguilar Gutierrez et D. Gonzalez Duarte, op. Cit. p.58.

Ce qui n'est pas vraiment le cas dans les consignes que nous avons relevées, même si nous ne reprendrons pas tous les énoncés défailants, tant ils prolifèrent à chaque page.

La dernière série de verbes que nous avons sélectionnée regroupe, *comparer*, *justifier*, *vérifier* qui eux mettent en exergue la réflexion qui permet de jauger, de peser ce qui est commun et ce qui est différent à deux éléments comparés; de se baser sur l'objet d'analyse pour bâtir son raisonnement comme dans la méthode scientifique, avec l'analyse, l'expérimentation et la vérification.

C'est donc viser un stade ultime comparé aux niveaux précédents. Mais force est de constater que ces consignes basées sur ces verbes « constructivistes » sont inscrites seulement 11 fois en tout.

Ce qui ne favorise pas l'enseignement/apprentissage, les activités de construction, qui donnent à réfléchir, à faire un choix entre les acquis à mettre en œuvre pour résoudre le problème et bâtir sa réponse (aussi importantes que puissent être les erreurs) étant trop négligées. Aussi allons nous donner quelques exemples pour étayer notre étude :

5. *Peux-tu donner une explication à la constatation que tu viens de faire ?*

(Page 48)

5. *Peux-tu formuler la règle qui te permettra d'écrire correctement ces éléments ? (Page 72) :*

Certes ces deux questions demandent un investissement personnel, mais comme elles sont toutes les deux des interrogations totales, l'apprenant aura à répondre par :

« Oui, je peux donner une explication à la constatation que je viens de faire

ou

« Non je ne peux pas donner d'explication à la constatation que je viens de faire » ;
tout comme il dira pour le deuxième exemple :

« Oui, je peux la reformuler »,

ou :

« Non, je ne peux pas la reformuler. »

Donc, si les concepteurs attendaient l'explication pour la première et la production de la règle comme réponse à la seconde, la structuration des deux questions est à revoir.

3. *Quelle est la version la plus riche ? Justifie ta réponse. (Page 89) ;*
4. *Comment peux-tu expliquer les différences concernant les accords que tu as constatés ? (À reformuler aussi...), page 104.*

Il est incontestable que ces consignes mettent l'apprenant en situation de communication authentique car non seulement il aura à construire son discours pour répondre, mais de plus à donner son appréciation, justifier ce qu'il a choisi comme réponse. Seulement elles devraient être mieux prises en charge pour poser des questions rigoureuses, qui donnent à réfléchir à l'apprenant, et pour la réponse, et pour sa conception.

Mais ces énoncés-questions sont si rares alors que ce sont eux qui auraient dû occuper plus de place, si on veut s'inscrire dans la grammaire de sens au service de la communication et voir le langage remplir son rôle primal, pour reprendre les propos de P. Charaudeau (1993), qui le voit comme tel :

*Le langage est ce matériau qui permet à l'homme de construire du sens dans le monde tout en rentrant en communication avec les autres.
Le langage est donc à la fois sens, expression et communication¹⁷.*

Ainsi donc, pour ce qui est du métalangage et du discours didactique dans la rubrique « *maîtrise de la langue* », pour ne garder que ce premier titre donné dans le manuel de première année du cycle moyen, comme nous l'avons vu, notre conclusion sera la même que pour les chapitres et parties précédents.

Car comme nous l'avons démontré pour chacune de nos parties, les manuels sont certes attrayants, motivants pour nos apprenants, mais il n'en demeure pas moins qu'ils pèchent par un excès de métalangage, un manque assez important pour ne pas dire excessif de cohérences, aussi bien sur le plan de l'organisation des consignes, que

¹⁷. P. Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, 1993, p. 4.

de ce qui relève de leur impact sur le cheminement des projets, comme activités progressivement intégratives, indispensables au processus d'intériorisation de l'emploi de la morphosyntaxe, en situation de communication.

Aussi notre souhait est que les futurs ouvrages scolaires soient plus précis sur les objectifs des activités et des consignes correspondantes, que les questions soient organisées de manière à avancer progressivement dans ce qui est important en savoir et en savoir-faire, ceux allant de paire, pour installer solidement et en réelle situation les moyens linguistiques, discursifs et référentiels indispensables à ce qu'ils auront à produire comme projet.

Le projet étant lui-même, signe palpable, visible et socialisant, de l'appropriation d'une compétence de communication en français, car les paramètres sociolinguistiques étant chaque fois mis en exergue.

Mais ce qui est aussi important pour notre étude dans la mesure où les manuels sont un outil qui se doit de répondre aux besoins d'un programme à partir duquel, il y a eu commande, nous allons dans cette partie nous pencher sur cette relation qu'entretiennent les manuels scolaires et les programmes pour lesquels ils sont conçus.

Chapitre VIII

**Comparaison des manuels
scolaires aux autres
documents officiels**

Chapitre VIII

Comparaison des manuels scolaires aux autres documents officiels

Le manuel scolaire est certes destiné en premier lieu à l'apprenant, mais n'oublions pas que la majeure partie du temps, il l'utilise en situation de classe sous l'encadrement et le suivi de l'enseignant, car il est de prime abord conçu à la fois pour une exploitation collective en situation de classe avec l'enseignant qu'à l'usage individuel et personnalisé pour l'élève, en dehors de la classe ou de l'établissement.

Nous ne devons pas occulter surtout, que ce même manuel est aussi l'outil de travail de l'enseignant de FLE ; même si, comme nous l'avons vérifié, il semble s'adresser en premier chef, à l'apprenant.

De même, à côté de ce manuel, l'éclairant et lui servant de socle didactique et pédagogique à partir desquels et pour lesquels, il a été conçu le programme et le guide de l'enseignant nous intéressent à bien des égards en tant que « structures éducatives stables » à cause du lien étroit qu'ils entretiennent avec ce dernier, et aussi parce qu'ils sont censés tracer les pistes permettant à l'enseignant d'exploiter cet outil indispensable à l'enseignement/apprentissage en situation institutionnel.

Ce que résume pour nous Alain Choppin, dans ces propos qui confortent notre perception de ces outils pédagogiques entre autres, qui parfois font défaut dans

certaines de nos établissements, au désespoir des enseignants, des apprenants et de leurs parents¹:

Le manuel et les publications qui gravitent autour de lui (livres ou guides pour le maître, (...), se rapportent alors toujours à une discipline, à un niveau (...), et ils se réfèrent à un programme précis. Le manuel présente alors à l'élève le contenu de ce programme, selon une progression clairement définie, et sous la forme de leçons ou de séquences².

N'oublions pas de citer encore les outils complémentaires, *le plus souvent indispensables à l'enseignement et à l'apprentissage* »³, que sont les dictionnaires, les encyclopédies, les mémentos, les multimédias, etc.

1. Approche didactique des programmes et des nouveaux manuels

Les programmes ne sont plus perçus comme des ouvrages au-dessus de toute critique ou amélioration, ils sont évalués, remis en question, changés selon les buts et les finalités du système éducatif.

En Algérie, les programmes étaient centrés sur le français scientifique et technique pendant les années soixante-dix ; où on se devait même de changer les prénoms anglais et français par des prénoms maghrébins pour aseptiser la langue de toutes ses racines socioculturelles.

Il faut limiter les apprenants algériens au français qui leur sert pour leurs études dans les domaines scientifiques et techniques, pour se mettre à niveau des nouvelles connaissances à l'échelle internationale dans ce domaine.

Tout le reste est à bannir car considéré comme antirévolutionnaire et faisant du tort à l'identité algérienne, du moins c'est ce que pensaient les politiques de cette période de « castration interculturelle ».

¹. Nous voyons de plus en plus d'associations de parents d'élèves qui émergent un peu partout, surtout dans les grandes villes où elles sont actives et revendicatives.

². A. Choppin : op. Cit. p. 16.

³.Idem.

Depuis 1980, des ouvertures commencent à mettre à jour les programmes qui s'assouplissent, des textes autres qu'expositifs commencent à reprendre place dans les classes de français langue étrangère.

L'ouverture à l'économie de marché en économie et au multipartisme en politique, permet l'orientation du système éducatif algérien aux nouvelles méthodes appliquées et/ou encore en recherche dans les pays européens et particulièrement en France et tout récemment au Canada.

Aussi, l'avènement des méthodes communicatives interactives, les stages fréquents des enseignants formateurs et surtout des inspecteurs, de français, les programmes suivent à quelques décalages près, ce qui se passe en France en ce qui concerne l'acquisition du français langue étrangère.

Tout comme ailleurs dans le monde, on réfléchit sur l'aspect communicatif de la langues, les enjeux socio-économiques et l'ouverture sur les autres cultures, seules à même de former un citoyen ouvert sur le monde et le progrès scientifique et technique.

Les programmes seront revus, rejetés dans le fond et la forme, des cellules se sont formées pour en proposer d'autres avec pour nouvelle projection, la communication ; d'où l'obligation de prendre en considération de nouveaux critères, pour être plus explicite sur cette nouvelle perspective nous pouvons reprendre sans risque de faire erreur, les deux conditions de Denis Lehmann(1993) :

-premier impératif : viser la compétence de communication ;

-second impératif : centrer l'enseignement/apprentissage sur l'apprenant¹.

Certes la centration sur l'apprenant et on l'a trop longtemps occultée, suppose qu'on respecte son profil d'entrée (niveau réel au moment où il entre dans un niveau supérieur à celui d'où il vient) et qu'on répond à ses besoins langagiers pour ce qu'il est appelé à construire dans son apprentissage.

¹. Denis Lehmann, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette1993, p.169.

Le terme apprentissage, qui nous vient du secteur professionnel, est lui aussi tourné vers l'apprenant, tout comme l'apprenti qui travaille avec le maître qui lui prodigue conseils et consignes en rapport avec la réalisation de l'objet visé.

Aussi est-il appelé à être actif et entreprenant dans l'acquisition du français car c'est lui et toujours lui qui est en quête du savoir et savoir-faire en français langue étrangère. Il est là pour intégrer les moyens linguistiques et sociolinguistiques qui lui permettront d'y arriver, comme l'enseignant est là pour le faire évoluer et progresser dans l'appropriation des compétences communicatives en français.

D'où cette appellation combinée d'enseignement / apprentissage, qui tout en respectant l'apport de savoir et de savoir-faire en classe, met sur le même pied d'égalité la participation de l'apprenant en tant que partenaire de cette formation.

A cet effet, nous reprenons la conception d'Olivier Reboul (1999) qui écrit :

L'apprentissage comme l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête⁴.

Il ajoute et nous sommes tout à fait d'accord avec son analyse que nous résumons ainsi : le mot apprentissage en tant que dérivé du verbe « apprendre suivi de la préposition à » prédispose à l'action à la production, qui met en branle le psychologique et le corporel ; enfin toute la personne et donc n'a rien à voir avec apprendre une information qui elle, est liée au verbe apprendre suivi de la conjonction de subordination, qui n'exprime en rien l'action du sujet, puisqu'il reçoit l'information tout simplement : il reste en attente d'autrui du geste d'autrui.

Le problème qui se pose c'est comment concevoir des programmes qui puissent répondre concrètement à ces sollicitations ?

⁴. O.Reboul: *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Education et formation, Paris, PUF, 1999, p.41.

Par ailleurs, qu'en est-il au niveau des manuels scolaires par rapport aux programmes visant l'enseignement/apprentissage ? Qu'en est-il des livres du maître et par rapport aux programmes et par rapport aux manuels eux-mêmes ?

Seule une étude évaluative et comparative entre ces trois moyens pédagogiques peut nous éclairer sur leurs convergences ou leurs divergences respectives s'il y a lieu et à quels niveaux.

Pour entrer dans cette partie, nous devons définir ce qu'on entend par la notion de programme (en sa qualité de concept, car c'est tout un système)

D'où les questions : « qu'est-ce qu'un programme, et de quoi est-il constitué ? ».

Pour ce qui est de la définition que la plupart s'accordent à retenir pour programme, nous avons celle de Jean Plante qui le présente avec un sens assez large ; il le voit,

Comme un ensemble cohérent, organisé, structuré, -d'objectifs ;

-de moyens et d'activités, de personnes qui l'animent ;

-de ressources. Il se justifie sur la base de besoins définis

*comme une carence ou manque qui affectent les individus, une collectivité ou une société. Il est sous le contrôle d'une ou plusieurs personnes responsable de la qualité de sa formulation et son fonctionnement.*¹

Lire un programme, l'interpréter dans le but de confectionner tel ou tel manuel de l'apprenant (forcément et surtout en Algérie, manuel de classe) ; c'est :

relier les différentes composantes, pour construire des séquences d'enseignement /apprentissage

les finalités éducatives qui orientent le programme et donnent du sens à l'action éducative dans et par la société à laquelle elle est destinée.

Ce qu'il précise dans cette définition qui nous le présente en forme « d'entonnoir » allant du plan le plus large et plus diffus jusqu'au plus palpable en situation de classe de langue :

¹. Jean Plante : *guide d'évaluation d'un programme*- UNESCO, 2000

Pour plus de précision, lire un programme, veut dire chercher à retrouver les différents objectifs qui le composent selon la hiérarchisation du plus général au plus particulier, du plus éloigné au plus proche en situation de classe, autrement dit, de celui qui se réalise et s'évalue dans la masse dans la société, à celui plus fin qu'on réalise et évalue en situation de classe car plus pointu et mieux mesurable.

Ce qui nous ramène encore à reprendre les définitions des concepts de finalités et de buts, que la plupart d'entre nous percevons de façon confuse. Aussi, pour plus de précision avons-nous choisi de les répartir comme D.Hameline, qui va donc du général au plus précis, plus évaluable en situation de classe, en le citant ci-après:

Une finalité est une affirmation de principes à travers laquelle une société ou un groupe social identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation¹.

les buts que l'institution assigne à un enseignement sont définis aussi dans cet énoncé :

Un but est un énoncé définissant de manière générale les intentions Poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit Par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminés de formation.⁵

C'est lorsque les finalités de l'éducation sont fixées par les instances politiques et législatives d'un pays que les buts peuvent être eux-mêmes fixés par les responsables de l'éducation nationale, entendons par là les membres influents du ministère de l'enseignement et de l'éducation (le ministre...). Cet ensemble ne peut se réaliser que grâce au choix des contenus matière (Référents et

¹ . D.Hameline. *Les objectifs pédagogiques* EDITIONS ESF, 1983, p.97

⁵. D.Hameline, op. cit. p. 98

connaissances); leur organisation selon la méthode et les orientations pédagogiques choisies, les activités d'enseignement / apprentissage et d'évaluation à y intégrer ainsi que le volume horaire et les modalités de réalisation à mettre en œuvre.

C'est donc un véritable édifice qu'on monte, et pour lequel on doit aussi produire les moyens qui permettront de voir si les objectifs assignés ont été atteints ou non. Mais pour ne pas nous perdre dans les généralités, nous devons nous réduire aux objectifs spécifiques, car en situation de classe, de composition et/ou d'examen, ce sont eux qui sont réalisables et surtout mesurables.

Les objectifs généraux et leur traduction en objectifs intermédiaires et spécifiques que l'élève devra atteindre sont traduits dans ce qui suit et qui nous semble assez pertinent et surtout très clair pour notre approche ;

Les objectifs généraux sont perçus chez nous comme répondant à « communiquer en français, oralement et/ou par écrit » ; ils se réalisent pleinement dans la société, au travail, un peu dans les concours des écoles, ou pour un emploi, pour peu que les sujets et les entretiens soient pris en charge par des spécialistes.

Ce qui n'est pas souvent le cas (Ce ne sont pas les meilleurs qui sont pris, puisque le concours est pour la plupart des universitaires interrogés, une formalité ; les postes étant pourvus à l'avance par copinage et clanisme.) Selon l'appréciation qui circule partout lors de ces concours.

A ce sujet d'ailleurs, pour plus de transparence et d'objectivité scientifique, et afin d'en garantir une certaine équité, il faudrait faire appel aux universitaires pour les commissions d'anonymat et la levée de l'anonymat (à l'image de ce qui se passe pour les délibérations du baccalauréat par exemple)

Cette parenthèse faite, et quelles qu'en soient les tenants et les aboutissants de ce que nous réalisons en classe, nous savons tous que nous sommes tous « liés à la patte » car personne n'est plus censé ne pas être au courant que tout ce que nous réalisons avec nos apprenants en situations de classe se doit d'être intégré dans un objectif précis car participant à la construction de la compétence de communication à

divers degrés. (Ce que nous commençons aussi à introduire au stade universitaire avec plus ou moins de bonheur !)

Nous avons tendance à considérer qu'un objectif est spécifique quand l'apprenant doit être capable de réagir en situation de communication précise, et un objectif comme étant opérationnel, quand il s'agit pour lui d'être capable de mener à bien des opérations successives et indispensables à l'appropriation de telle ou telle compétence communicative.

C'est pour cela que nous ne rappellerons jamais assez que l'objectif est toujours « centré sur l'apprenant » et non sur le programme ou l'enseignant. C'est ce que l'apprenant aura à atteindre, ou à être capable de réaliser en situation de communication à la fin du cursus ciblé par le dit programme.

Ce que précise encore Hameline dans cette définition à laquelle nous adhérons pour sa clarté et sa rigueur pédagogique, car nous sommes bien dans un énoncé d'intention ; de manière plus simpliste, il s'agit de ce qu'on voit réaliser par l'apprenant à la fin d'un apprentissage donné : l'objet attendu en tant que produit de l'apprenant :

*Un objectif général est un énoncé d'intentions pédagogiques
Décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des
Résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage¹.*

Autrement dit, ce que nous voulons que l'apprenant acquière ; ce dont il devra être capable au terme de tel ou tel cycle.

Quant à l'objectif spécifique et/ou opérationnel, se référer à la page 507 où nous les avons déjà présentés pour les besoins de notre partie 5.4,

Le métalangage et *Grammaire pour lire et écrire*, dans le manuel de 4 AM
:

¹.D. Hameline, op. Cit, p.98

Concernant ces deux pôles (cf. triangle didactique), il s'agit en fait de ce qu'on projette de travailler avec tel ou tel niveau pour lui permettre d'acquérir l'objet d'étude visé. Par exemple, ce que l'enseignant doit faire en un mois, ou une séance doit être porté comme ce qu'il doit fournir et installer chez l'apprenant¹, ce qu'il veut voir capitaliser par l'apprenant.

Sachant que ce capital acquis ne peut être évalué chez l'apprenant qu'à travers un comportement observable; autrement dit, par la production orale et/ écrite.

Xavier Roegiers (2001), faisant un rappel du travail des chercheurs tels que Bloom, Hameline, Mager, D'Hainaut, De Lansheere, sans oublier De Ketele dont le mouvement et l'intérêt qu'ils ont porté au travail par objectif a permis de faire des avancées palpables dans la confection des programmes et les stratégies d'enseignement/apprentissage, a regroupé les différents objectifs par ordre décroissant dans un même texte, ce qui nous paraît aussi intéressant à retenir :

Chaque objectif général était ensuite précisé en objectifs intermédiaires. Ces derniers étaient décomposés en objectifs de plus en plus spécifiques. Finalement, chaque objectif spécifique était précisé par un ensemble d'objectifs opérationnels. On appelait cet ensemble arbre des objectifs.

Les objectifs seront actualisés à travers les contenus qui prennent cette fois tout leur sens car participant de manière censée et progressive à la construction des compétences de communication. Cela se précise dans la description de cours (en fait technique), car elle présente de manière planifiée les contenus à enseigner et le déroulement de la séance dans ses différentes parties.

Les enseignants du primaire plaquent cette description- progression derrière le bureau pour l'année. Elle reste très linéaire et informative sur les points pris en charge. D'ailleurs, actuellement, on demande aux enseignants non seulement de décrire leur cours dans la fiche mais aussi d'ajouter obligatoirement l'objectif de la séance. Il ne nous échappe pas que beaucoup, sinon la plupart d'entre nos collègues confondent le

but, l'objectif et le titre de la leçon, par manque d'information et de formation rigoureuse et permanente par des spécialistes et de véritables pédagogues!

A titre d'exemple, pendant notre court passage dans l'inspection, nous avons demandé (délicatement) à un enseignant dans un des CEM où nous étions en visite de courtoisie (et parce que certains voulaient à tout prix être inspectés pour leur promotion), qui s'apprêtait à faire le cours de syntaxe sur la cause, de nous indiquer l'objectif de la séance.

Il en était incapable, et me répétait « l'expression de la cause ». Il ne pouvait pas percevoir que l'objectif de la séance est que l'élève soit capable d'employer l'expression de cause pour expliquer, justifier, donner les raisons dans une situation qui le réclame. L'aspect syntaxique comme outil expressif logique au service de la communication n'a pas été intégré.

A travers cette réponse, nous confirmons ce que nous savions déjà : les enseignants se cantonnent dans l'exposition de la description du cours par manque de recyclage qui pourrait certainement introduire progressivement et expliciter en situation, tous ces concepts et métalangages didactiques et pédagogiques en circulation, depuis l'avènement de l'enseignement /apprentissage et de l'entrée par les compétences et le travail par objectifs, à travers des projets communicatifs. C'est encore et toujours, un éventail de métalangage cognitif et procédural, qu'il faudra expliciter à la majorité des enseignants.

Pour éviter la confusion, reprenons cette définition de Michel Barlow (lui-même faisant référence aussi bien à D. Hameline qu'à R. Mager dont les travaux l'inspirent beaucoup), qui redonne son caractère abstrait et synthétique à la description de cours :

Une description de cours est la présentation sommaire du contenu d'un cours (une heure de cours ou le programme d'une année. Elle se présente le plus souvent de façon très abstraite : c'est l'énoncé sans commentaire des savoirs ou savoir-faire qui seront ou ont été abordés⁶.

⁶.M. Barlow, *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Chronique sociale, Lyon, 3^{ème}, tirage, 1989, p.17.

En fait, une description de cours se contente de présenter le cheminement du travail à faire en classe sans commentaire appréciatif ou évaluatif : au primaire, les enseignants ont coutume de placer un tableau récapitulatif des leçons de l'année, dans leurs classes respectives, juste derrière le bureau comme un programme témoin pour chaque classe.

Certains en font une fierté de le montrer, en disant qu'ils sont en parfait accord et n'ont recensé aucun retard dans sa réalisation. C'est dire que les objectifs qui eux visent l'apprenant, en sont exclus ! A ce sujet encore, il nous paraît utile de reprendre aussi les explicitations de R. Mager (1982) en ce qui concerne la description d'un cours, par opposition à l'objectif,

Alors qu'un objectif précise ce que l'élève doit être capable de faire après avoir suivi un enseignement donné, la description du cours s'occupe seulement du contenu de cet enseignement⁷

Il ajoute précisant sa pensée sur la présentation d'un cours:

L'exposé du contenu d'un cours n'indique pas les résultats attendus de celui-ci⁸.

Certes l'enseignant aura à se servir du manuel de l'apprenant pour la classe et ses cours mais aussi et en premier lieu de ce que préconise le programme, de ce qui est conseillé ou suggéré dans le guide ou livre de l'enseignement. De plus, ajoutons selon les cas et les personnes, de sa documentation personnelle (dictionnaires, autres ouvrages de lecture, de morphosyntaxe, pédagogique...) Mais pour nous, ce n'est pas au manuel scolaire à lui tout seul et/ou autres documents qu'incombe la formation et l'apprentissage d'une langue étrangère, mais à ce qu'on en fait et comment on les exploite dussent-ils être des plus clairs et des plus pertinents possibles, comme le souligne à juste titre Henri Besse (2005):

Un manuel ou un ensemble pédagogique n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignement et des enseignants pour les aider, dans le contexte qui est le

⁷. R.F. Mager *Comment définir des objectifs en pédagogie Bordas 1982 P.11.*

⁸. R.F. Mager op. cit. P.13.

leur, à(faire) acquérir la langue étrangère. D'évidence, ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend⁹.

C'est d'autant plus vrai, que les manuels, surtout chez nous en Algérie, sont tributaires des programmes, car comme nous l'avons dit, ils sont confectionnés par des équipes d'inspecteurs et d'enseignants auxquels le ministère de l'Education a confié la tâche. Même si comme l'ajoute Henri Besse, toujours à propos du manuel scolaire,

son efficacité relative, comme pour tout outil pédagogique, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres.¹⁰

Il n'en demeure pas moins que les manuels qui circulent chez nous, doivent être étroitement liés aux programmes et sont considérés comme des livres fermés par consensus, parce que déjà conçus sur commande institutionnelle avec un « Cahiers des charges » qu'ils doivent respecter. Ce que nous vérifierons aussi dans notre étude comparative à commencer par l'approche didactique des deux documents officiels.

1.1. Comparaison de l'introduction des programmes à l'avant propos des manuels.

A regarder de près les 4 programmes, nous remarquons qu'ils ne se présentent pas de la même façon, du moins pour ce qui est de la première page : Les deux premiers programmes s'ouvrent directement sur les objectifs de l'enseignement du français en tant que discipline avec ces intitulés :

- pour la 1AM, 1- Objectifs de l'enseignement de la discipline en 1^{ère} année moyenne

- pour la 2AM, 1-Objectifs de l'enseignement de la discipline au collège.

Les deux derniers (3AM et 4AM), commencent par un sommaire totalement identique (cf. en annexe), sorte de préambule à leur progression elle-même.

⁹. H. Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, CREDIF Paris, DIDIER 2005, p. 15.

¹⁰. H. Besse, *Op. Cité.*, p. 15.

Notre premier constat fait ressortir que les deux manuels scolaires de ces deux niveaux, reprennent la même disposition que les deux programmes car comme nous l'avons vu, ils ont remplacé l'habituelle table des matières par le sommaire.

A ce sujet, comme nous l'avons vu, l'un des ouvrages de la 2AM, en l'occurrence celui qui concerne les projets (livre de lecture), comporte un sommaire alors que le manuel des outils linguistiques reste fidèle à la table des matières mais mise à l'avant comme cela se fait de plus en plus, et non à la fin du document comme nous ont habitué la plupart des livres.

Examinons pour commencer les parties qui composent nos 4 programmes. Premier constat, le programme de 1AM et ce lui de 2AM présentent des similitudes fréquentes.

Tous deux commencent par un texte de quelques lignes qui fait office d'introduction, placé juste au-dessous de deux titres importants qui ouvrent dans les deux cas le programme concernant les objectifs de l'enseignement du français pour ces niveaux :

Si pour la 1AM la première partie s'intitule,

1-Objectif de l'enseignement de la discipline en 1^{ère} année moyenne, le même titre évolue un peu pour la 2AM, puisque nous le retrouvons inscrit sous une formulation plus généralisante car tourné vers le cycle moyen dans son ensemble avec l'emploi du « générique « au collège » soit:

1-Objectifs de l'enseignement de la discipline au collège.

Cela aurait pu passer inaperçu s'il avait été porté ainsi dans le programme de la première, mais nous sommes dans celui préparé pour la deuxième année et nous considérons qu'il est inapproprié.

Autre constat et non des moindres, le vocable *discipline*, plus généralisant est choisi à la place du terme français plus précis si même en ce moment on parle de discipline pour les langues, les mathématiques (...) pour mieux marquer l'importance

du travail interdisciplinaire lorsqu'on tient à installer des compétences transversales qui permettront de résoudre des situations problèmes dans différents domaines.

De plus, un autre constat est encore à faire, il s'agit dans ce cas des deux textes introductifs qui sont quasiment identiques, mis à part la suppression de la conjonction de subordination *donc* marquant la conséquence, au début du deuxième paragraphe pour la 2AM et la suppression de deux syntagmes complétant le verbe développer, « *l'expression d'idées et de sentiments personnels (COD) au moyen de différents types de discours (CCM)* et à la place de jumeler la proposition principale de la deuxième phrase à la première soit :

1AM:

*L'apprentissage du français langue étrangère au collège contribue à développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents discours.p.1*¹¹

2AM :

*L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter / parler et lire / écrire) page1*¹²

La proposition principale de la deuxième phrase commence par le pronom anaphorique ceci, et subit encore un autre changement non négligeable, car à la place du terme l'apprenant les concepteurs sont revenus à l'emploi du substantif habituel l'élève, certes plus pratique pour l'ensemble des partenaires, pourtant tant décrié par les adeptes de l'enseignement -apprentissage, vers lequel est orienté l'enseignement en Algérie.¹³

¹¹. En réalité page 19, car les programmes étant regroupés dans un seul ouvrage la langue arabe et la langue amazighe occupent les dix huit pages précédentes

¹². Ce qui correspond à la page 27 car le même procédé est appliqué comme pour le programme de 1AM : le programme de français arrive cette fois-ci après ceux de l'éducation islamique, de la langue arabe et de la langue amazighe.

Ce qui est important à relever dans ces deux introductions aussi, c'est surtout le même emploi de l'adjectif mis d'ailleurs avec l'emploi du coordonnant « et » sur le même pied d'égalité ces deux notions, réduisant l'enseignement/ apprentissage au linguistique et au méthodologique.

A mon avis, pour plus de clarté et de cohérence avec la pédagogie du projet, il serait plus adéquat d'employer le savoir et le savoir-faire.

Sinon, ce qui serait beaucoup plus en rapport avec les manuels et ce qu'on réclame en situation de classe de langue, c'est d'opter pour les notions de compétences discursives, socioculturelles et linguistiques, et faire comprendre ainsi qu'elles vont de pair car elles sont interdépendantes en tant que composantes incontournables dans l'acquisition du FLE.

Le français langue étrangère véhicule les aspects socioculturels et civilisationnels du terreau qui l'a vu naître et évoluer (la France), paramètre qu'on ne doit plus omettre pour toute langue d'ailleurs, celles-ci étant toutes un produit social, au service des membres de la société et évoluant de pair.

D'où la nécessité urgente d'opter avec rigueur pour *un modèle qui se fonde sur la notion d'interaction*¹⁴ (Besse H. 2005, ou du moins qui la met au premier plan pour redonner sa place à l'apprenant face à la langue française et face aux camarades et/ou groupe classe où il l'apprend (situation authentique oblige !)

Les documents s'articulent ensuite sur le profil d'entrée puis le profil de sortie dans l'un comme dans l'autre. Pour estimer de manière précise la situation du métalangage et du discours didactique dans ces programmes. Pour la 1AM : le profil d'entrée¹⁵ se présente sous ce titre et s'articule comme suit :

¹³ /e/l/ε]v/ est plus, facile à prononcer que / aprənã/ sur le plan phonologique (certains élèves prononcent:/aprunã/ ou encore /aprono/) ; nous y reviendrons dans la suite de notre exposition.

¹⁴ H. Besse, Op. Cité, p. 139.

¹⁵ Pour l'année 2008/2009, les enseignants de 1^{ère} A.M. de tous les collèges algériens reçoivent deux profils différents : les élèves venant de la 5^{ème} AF (qui correspond au cours moyen 1 ère année primaire) sautent la 6^{ème}

- *Compétences en compréhension et expression orale*
- *Compétence de lecture*
- *Compétences en expression écrite*
- *Compétences linguistiques :*
 - *En vocabulaire*
 - *En grammaire*
 - *En conjugaison*

Notre première remarque déjà à ce niveau concerne l'emploi de termes de deux niveaux différents : aux compétences, aux zones d'apprentissage, on associe directement des matières précises et relevant de la grammaire traditionnelle dont les titres évacuent toute idée de contextualité.

Cela se confirme d'ailleurs, dans les objectifs visés dans ces parties à travers les verbes taxonomiques employés dans les projets

- *Chercher, découvrir, constituer, trouver, appliquer*, pour les objectifs inscrits pour le vocabulaire ;

- *Identifier, identifier, appliquer*, sont les objectifs attribués à la partie grammaire ;

- *Utiliser, situer*, pour ce qui est attendu en conjugaison.

A l'exception du verbe « *utiliser* », qui exprime clairement un emploi de la part de l'apprenant des formes verbales du discours, le reste des objectifs visent l'identification et l'application. Ce qui ne répond pas à l'enseignement/apprentissage dans lequel s'est engagé L'Algérie pour toutes les disciplines scolaires.

D'autant que nous n'ignorons pas que même au primaire, les apprenants doivent être capables de produire, de construire et donc de créer des actes de paroles et des discours, aussi brefs soient-ils ; le travail se faisant par projets communicatifs et socialisants pour les écoliers algériens.

A.M. (cours moyen 2^{ème} du primaire) et grillent les compétences correspondantes dans toutes les matières en réduisant le premier palier à 5 années au lieu des 6 habituelles et sur la base desquelles ont été conçus les programmes.

Il est vrai que pour produire soi même, il faut déjà avoir des acquis aussi minimes soient-ils en français quitte à construire des énoncés tronqués mais qui seront revus au fur et à mesure de l'apprentissage, l'apprenant se rendant compte peu à peu des carences par comparaison, analogie et écoute des énoncés d'autres camarades. Ainsi, comme l'écrit justement Reboul, même si cela nous paraît une évidence, on n'y pense pas souvent : *On ne peut apprendre une chose si l'on ne connaît pas déjà telle ou telle chose*¹⁶.

De plus, beaucoup de nos collégiens si ce n'est la majorité, sont encore en français au stade pré linguistique, pour reprendre Martine Bracops¹⁷ qui l'inclut dans la communication « ostensive inférentielle » au niveau de la parole, car s'exprimant plus par gestes, onomatopées et bribes d'énoncés à deviner même si on arrive à les comprendre.

Mais ils sont passés en classe supérieure à 90% (Nous sommes encore au système de quotat, pour libérer les « bancs » à ceux qui arrivent en 1AM, d'autant plus, que depuis deux ans, on a réintroduit le système des deux sessions (en plus du passage de deux niveaux différents en première AM pour l'année 2008/2009 !)

- Passons au programme de 2AM:

Ce programme présente en partie 2.le profil d'entrée et de sortie.

Pour le profil d'entrée (2.1.1.), les intitulés renvoient aux domaines dans lesquels l'apprenant a acquis des compétences pendant l'année écoulée.

A l'oral ; En lecture ; A l'écrit.

Dans chaque partie sont insérées les différentes acquisitions, ce que l'apprenant sait faire maintenant :

On ne reprendra pas ici tous les cas, mais il est intéressant de réfléchir sur un échantillon représentatif :

¹⁶. O. Reboul, op. Cité. p.137.

¹⁷. M Bracops, Introduction à la pragmatique, Bruxelles, De Boeck 2006, p.102.

a- Il sait raconter une histoire, ou la dire autrement, reformuler un propos, lire à haute voix des textes variés (A l'oral) ;

b- Il sait questionner pour retrouver la structure d'un récit, identifier des personnages, repérer des lieux, des actions. Il sait retrouver un ou des passages descriptifs dans un récit. Il sait distinguer le discours direct du discours indirect à travers les signes de ponctuation (En lecture)

c-Il est en mesure de rédiger un récit, d'y insérer un passage descriptif (À l'écrit)

Notons l'emploi du verbe « sait » qui nous semble inapproprié, pour deux raisons :

- La première c'est que avec la nouvelle approche qui se base sur l'entrée par des projets communicatifs, la progression par séquences intégratives pour installer petit à petit les compétences prévues par niveau, et le travail par objectifs surtout, nous recommandons d'employer des expressions mettant en relief avec précision ce qu'on peut faire alors que le verbe « savoir » reste flou ; d'où notre préférence aussi pour cette formulation « il est capable » au lieu de « il sait » ; ou alors choisir : « il est en mesure de », ou tout simplement « il peut ».

- La deuxième raison porte sur l'ambition de ces profils d'entrée, quand on sait que sur le terrain il en est tout autrement, que ce qu'on pensait être acquis ne l'est que par une minorité car la majorité des collégiens jusqu'en quatrième année « baragouinent » du français et font des travaux impossibles à évaluer tant sur le plan de l'écriture que de la lisibilité et de la cohérence communicative.

Pour le profil de sortie (2.2.), nous relevons encore les trois domaines, mais cette fois insérés en tant qu'objectifs à faire atteindre aux apprenants ; ce qui est logique quand bien même, nous savons que la majorité des élèves de nos classes (parce que trop chargées), ne sortira dans sa globalité, qu'avec un niveau des plus médiocre :

- *A l'oral l'élève sera capable de (2.2.1)* : suivent six verbes taxonomiques et leurs compléments : identifier, décrire deux fois, insérer, reformuler, nommer : nous signalons que l'acte de parole se présenter n'est pas du tout pris en charge à l'oral.

- *En lecture, l'élève sera capable de (2.2.2)* : suivent les verbes taxonomiques et leurs compléments : lire, reconnaître deux fois, retrouver, repérer, lire...

- *A l'écrit l'élève sera capable de (2.2.3)* : suivent encore les verbes taxonomiques et leurs compléments : se présenter et/ou présenter quelqu'un, présenter un lieu..., décrire un itinéraire, traduire une image..., décrire pour justifier.

Nous ne comprenons pas pourquoi à l'oral, se présenter ou présenter un objet (...) n'a pas été pris en charge alors qu'à l'écrit oui. Personne n'est censé ignorer que nos élèves jusqu'au lycée, et même après sont incapables de tenir une conversation en français parce qu'ils ne manipulent pas le français dans de vrais dialogues débats et conversations où ils parleront réellement et non pas se contenter de donner des énoncés tronqués quand ce n'est pas de simples mots isolés.

Alors pourquoi ignorer des actes de paroles indispensables à la prise de parole, fût-elle seulement pédagogique (pour s'exprimer en classe !), ce qui n'est pas le cas pour tout le monde.

De même les verbes, utiliser, construire, produire, parler de (...) se dire, dire, demander, écrire, qui traduisent l'inscription réelle de l'apprenant dans ses actions d'emploi du français sont écartés.

Ainsi donc, il va sortir de ce niveau en ayant peu produit lui-même puisque le programme prévoit plus d'application que de production ; ce qui n'est pas rentable pour l'étranger qui doit « confectionner » pour communiquer selon ses propres stratégies et non redire tout simplement ce qui est déjà fait dans d'autres circonstances.

Ce que nous retrouverons d'ailleurs dans le profil d'entrée dans le programme de troisième année, mis à part « raconter ».

Nous pourrions opérer encore les mêmes analyses pour les programmes de 3AM et de 4AM, car il y a certainement des points importants à soulever pour ces deux niveaux aussi, mais cela rallongerait de plusieurs pages notre parcours, et nous avons d'autres rubriques à prendre en charge dans cette comparaison entre les deux documents officiels, nous avons préféré passer directement aux consignes des programmes et de ce qu'elles deviennent dans les fiches méthodologiques des manuels.

1.2. Des consignes des programmes aux fiches méthodologiques des Manuels

1.2.1. Implication de l'apprenant des programmes aux manuels

Notre premier constat et non des moindres, c'est la forte présence du lexème « élève ».

En effet, la lecture de notre tableau inventaire (tableau n°1 ci-après), nous permet de confirmer que c'est plutôt les vocables élèves qui circulent encore dans les programmes avec 76 fréquences au singulier sur un total de 113 inscriptions pour les quatre programmes.

Ainsi le vocable élève résiste face à un lexique didactique et pédagogique, métalangage encore en défrichage au niveau des enseignants et même des inspecteurs : est-ce un choix ou une fidélité par accoutumance involontaire?

Ce qui nous intéresse aussi à propos de cet état de fait c'est de voir l'aspect fonctionnel de ces vocables ainsi que ceux de leurs anaphores lexicales comme « le groupe classe », « la classe » (qui sont peu fréquentes) et grammaticales (il, ils,). Et pourtant, le nouveau lexique métalinguistique approprié à la pédagogie du projet aux compétences, aux objectifs, eux-mêmes récemment introduits dans le « jargon » pédagogique de nos livres et classes, se trouve être mieux aspecté sur le plan de son inscription dans ces programmes.

Inscription de l'apprenant dans les programmes et les manuels				
1. Programmes	élève	élèves	apprenant	totaux
1	12	5	5	22
2	13	0	0	13
3	25	12	2	39
4	26	10	3	39
Totaux	76	27	10	113
2. Manuels				
1AM	20	11	3	34
2 AM	26	10	0	36
2AM	0	0	0	0
3AM	0	1	0	1
4AM	0	2	0	2
Total	46	24	3	73

Tableau n°1: présence de l'apprenant dans les programmes et les manuels

Quant à la nouvelle appellation par le terme « l'apprenant », qui correspond à l'approche ossature de ces programmes, il ne totalise que 10 occurrences pour l'ensemble des quatre programmes avec la moitié (5) dans celui de 1AM.

C'est d'autant plus révélateur des habitudes bien encore ancrées chez les acteurs de ces documents (car ils sont encore ou ont été enseignants) d'une part, et surtout de la facilité linguistique aussi bien sur le plan de la graphie que de la phonétique, d'autre part.

En effet, comme nous l'avons déjà signalé, il faut reconnaître que le terme *élève* /elv/, est plus facile à prononcer avec la liquide dentale spirante « l » associée à « è », ouvert, elle-même suivie de la biodentale fricative « v » par opposition au vocable *apprenant* /apɾənɑ̃/ avec / p / bilabiale occlusive sourde associée à / r / spirante uvulaire(de plus en plus roulée même par les filles).

1.2.1.1. Implication de l'apprenant du programme au manuel de 1AM

Avec ses trois inscriptions, le vocable apprenant n'est pas significatif à côté de 32 fréquences d'élève(s). Le concept de communication revient 13 fois dont 2 dans la forme verbale et 1 en tant que qualifiant.

« L'élève revient 21 fois et les élèves seulement 11 emplois ce qui fait 32 inscriptions, sans oublier leurs anaphores lexicales et surtout grammaticales qui leur donnent une présence assez consistante (nous ne les avons pas comptabilisés), par rapport à « apprenant », qui n'a été employé seulement que 3 fois alors que cela aurait être plutôt l'inverse pour ne pas déroger à la pédagogie du projet ainsi qu'au processus d'enseignement / apprentissage qui est associé à « apprenant ».

Mais l'implication ou non de l'apprenant ne réside pas seulement dans la dénomination classique ou celle inhérente à la pédagogie du projet, faut-il encore que les activités l'impliquent réellement et mobilisent sa réflexion et sa créativité, pour lui permettre d'être de plus en plus autonome en faisant appel à ses propres stratégies pour résoudre les situation-problèmes que le manuel est censé lui proposer pour conduire à bien les projets sélectionnés pour ce niveau.

1.2.1.2. Implication de l'apprenant du programme au manuel de 2AM

L'inscription de l'apprenant est autant ignoré dans le programme où il est complètement absent tout comme dans le manuel alors que la notion d'apprentissage est présente dès l'avant-propos du même ouvrage, « tes apprentissages »(P.3) et du même document, « l'apprentissage du français langue étrangère... »

Dans le programme nous relevons 13 occurrences du vocable « élèves », puisque c'est cet habituel substantif qui semble être privilégié. De même, dans le manuel de lecture (le livre outils de la langue : 0) notre décompte nous donne 26 emplois pour le mot « élève ».

Mais ce qui nous frappe aussi c'est qu'à côté d'un foisonnement de terminologie théorique et d'un métalangage procédural des plus abrupts pour nos petits collégiens, ce manuel fait recours au terme « camarades », et non à l'apprenant notion inhérente à l'enseignement/apprentissage et à la pédagogie du projet qui traversent et sous-tendent l'ouvrage. Seulement, nous n'avons noté aucune de ses présences dans la rubrique où on l'attendait pour installer l'interaction, « Oral : Arrêt sur image ».

1.2.1.3. Implication de l'apprenant du programme au manuel de 3AM

Le lexème « élève » reprend sa place comme dans les anciens programmes avec une fréquence de 37 inscriptions au détriment de « l'apprenant » qui est représenté deux fois, et ceci sans les compter les multiples anaphores grammaticales de élève(s) : il(s)...

Et justement à propos de « élève » même, il serait intéressant de voir comment il est distribué sur l'axe syntagmatique: Il est vrai, que le plus souvent il est sujet de verbe d'action, plus significatif pour un enseignement/apprentissage où l'apprenant est censé construire son apprentissage et non pas rester tributaire de ce qui est donné.

Ainsi nous avons comptabilisé 24 apparitions dont 14 associées au déterminant et déictique « mes » dans « mes camarades, le reste est employé soit à la deuxième personne »tes camarades, soit « les camarades et une fois « ton camarade, dans le manuels de 3AM ce n'est pas assez car on devrait le retrouver plus souvent dans les différentes activités de l'oral car d'une part cela valorise l'apprenant qui se trouve inclus dans son groupe classe ; d'autre part, cela focalise aussi sur l'interaction, ce qui n'est pas souvent le cas comme nous l'avons démontré dans notre partie sur la compréhension de l'oral (3.1).

Ce terme a tout de même supplanté le vocable «élèves» qui ne dépasse pas une inscription alors qu'on s'attendait à trouver plutôt «apprenant». Les programmes l'ayant intégré mais pas favorisé : 10 occurrences en totalité dont 5 inscriptions dans le programme de première année.

1.2.1.4 Implication de l'apprenant du programme au manuel de 4AM

Le manuel de 4AM aussi présente 11 occurrences de « camarade » dont 8 associées à « mes », deux à « tes » et 1 au déterminant indéfini « une » et seulement deux fois pour le vocable « élèves ».

Au regard de ce tableau, il ressort que seul le manuel « outil de la langue » qui échappe au métalangage des programmes, car il se focalise exclusivement sur les contenus leçons et non sur l'élève et ce qu'il reçoit ou effectue lors de son apprentissage.

Il apparaît aussi que le manuel de première année est celui qui contient le plus de métalangage et de notions didactiques et pédagogiques : en effet, car en plus de ce que nous avons relevé des programmes, pour voir dans quelle mesure les manuels reprennent les notions et concepts de ceux-ci, il n'en demeure pas moins que tout particulièrement les manuels de première et deuxième année sont les plus chargés en métalangage procédural et/ou théorique.

1.2.2. Le métalangage procédural et/ou théorique des programmes aux manuels

Avant d'entamer notre étude, nous avons jugé utile de recenser dans notre tableau n°1, les concepts et notions métalinguistiques (liste non exhaustive) qui traversent nos programmes en premier lieu, ce qui est logique lorsqu'on rentre dans un nouveau dispositif didactique et pédagogique, ces documents s'adressant aux formateurs, mais qu'on retrouve aussi distribués dans nos manuels scolaires, de français langue étrangère.

Métalangage didactique et pédagogique occurrent									
Concept	Dans les programmes				Dans les manuels scolaires				
	1AM	2AM	3AM	4AM	1AM	2AM- 2AM	3AM	4AM	
Projet	17	03	13	16	216	71	02	29	15
Séquence	02	01	04	02	17	83	00	100	92
Compétence	13	05	15	19	00	05	00	04	02
Objectif	12	05	09	11	14	00	00	04	04
Activité	13	06	08	07	91	01	00	03	03
Consigne	01	02	01	00	33	00	03	00	01
Interaction	02	00	06	04	00	00	00	00	00
Evaluation*	17	00	18	22	00	10	00	29	20
Evaluer	00	00	12	15	00	01	00	10	08
Auto évaluation	01	00	02	01	03	00	00	13	11
compréhension	01	01	00	00	00	09	00	02	05
Express/ orale	02	00	00	00	14	00	00	00	03
Produire	06	03	06	03	11	13	00	01	00
Réception	00	04	05	06	00	00	00	00	00
Production	00	05	09	09	01	00	00	05	01
communication	13	05	04	06	01	09	00	03	03
apprentissage	25	09	13	28	00	05	00	06	02
Apprenant	05	00	02	03	03	00	00	00	00
Elève(s)	19	13	37	36	31	36	00	01	03
Total	149	62	164	158	364	243	- 05	208	173

Tableau n°1 : occurrences du métalangage didactique dans les programmes et les manuels

1.2.2.1. Le métalangage du programme et celui du manuel de 1 AM :

« Activités » est associé à de la lecture de l'écriture, et seulement deux fois sans le complément dans l'avant-propos.

Le vocable « énoncé » est défini de manière réductible en page 212 car la présentation qu'on en fait le réduit à la consigne alors que dans certaines activités on l'utilise aussi pour désigner les propos ou les segments sur lesquels porte l'activité, citons pour exemples :

Dessine des bulles et remplis les par les énoncés suivants p.143

La notion « L'apprentissage » est souvent utilisée seule, même si le couple « enseignement/apprentissage » n'est pas totalement occulté.

« La compréhension » de l'écrit est inscrite en fait dans sa forme verbale à la première personne du singulier 27 fois, sous cet énoncé : *Je comprends le texte* dans la rubrique générique : Activités de lecture qui renvoient à la compréhension de texte.

Bref, si nous ajoutons à ces 364 occurrences, le chiffre de 183 pour les intitulés de rubriques qui jalonnent les pages du livre (Cf. notre tableau pages 65/66), nous voilà avec un total de 547 termes et notions appartenant au domaine didactique et pédagogique, le plus souvent, inutile en dehors de la classe de langue.

1.2.2.2. Le métalangage du programme et celui du manuel de 2AM

Pour le niveau de 2AM le programme et le manuel n'utilisent pas vraiment les mêmes termes même si nous avons enregistré une seule présence du verbe « comprendre » à l'infinitif. Ainsi par exemple, le concept de « compréhension » a fait place à « réception » avec 4 fréquences.

De même, à la place « d'expression », orale ou écrite, le choix a été porté sur « production » orale et écrite, inscrits aussi sous leurs formes verbales:

Écouter /parler et lire /écrire » p.1

-Oral / réception -oral / production

-écrit / réception – écrit / production p.2¹⁸

Nous devons signaler qu'aucune explicitation n'a été émise sur le choix porté sur ce nouveau métalangage pour que les enseignants en apprécient la portée car pour la plupart d'entre eux, ils utilisent plutôt le métalangage habituel chez nous depuis plus de trente ans « l'expression orale » pour tout ce qui concerne l'oral (compréhension et expression confondues).

¹⁸. Comme nous l'avons précisé dans la présentation des 04 programmes regroupent chacun les 4 langues enseignées au cycle moyen, celui de 2AM commence réellement en page 27. Aussi la page 1 correspond à la 27 et la 2 à la 28.

La notion de « compétence » est portée aussi bien dans le programme que dans le manuel où elle apparaît dès l'avant-propos destiné à l'apprennent de 2AM (05). Mais si dans le programme on parle de compétences méthodologiques et linguistiques, de compétences d'apprentissage, dans le manuel cette notion est associée au qualifiant « langagière ».

Pour ce qui est de la notion « d'objectifs » dont le vocable est porté 5 fois dans le programme de deuxième année, dans le manuel, ce sont seulement les contenus des objectifs qui sont inscrits régulièrement, dans chaque séquence et pour chaque rubrique, mais sans l'intitulé « objectifs » : 48 contenus d'objectifs sont assignés aux neuf séquences des trois projets sans qu'aucun titre ne les cadre.

De même, nous ne pouvons occulter que le verbe opérateur, communément usité, « savoir », est utilisé à la place de « être capable de » plus pertinent, car portant sur les aptitudes à réaliser telle ou telle compétence et/ou tel ou tel objectif acquis, en situation alors que le premier verbe a été délaissé par les partisans de l'enseignement / apprentissage, car il ne porte sur aucune performance communicative et reste vague.

Nous considérons que ce programme est moins précis, moins explicatif que celui de la 1^{ère} AM et celui de la 3^{ème} AM.

A ce sujet, nous remarquons que la part importante de « l'évaluation » en tant que processus d'apprentissage a été complètement omise : à aucun moment ce concept n'est inscrit même dans sa forme verbale. Curieusement, c'est dans le manuel que le verbe évaluer est inscrit dans l'avant-propos, tout comme nous relevons « évaluation-bilan » avec 10 occurrences.

Comme nous notons la même omission pour ce qui est de l'interaction, d'autant plus que nous avons la présence sous forme de liste, des activités de l'oral (oral en réception et oral en production).

Pour ne pas nous étendre sur des comparaisons notion après notion et ne pas perdre le fil de notre étude, il nous suffit d'ajouter à 248(avec 243 pour le livre de lecture et 5 pour le livre « outil de la langue »), les 71 récurrences des titres de rubriques, pages 75/76, pour obtenir un total de 319 notions et vocables dont nous n'avons pas séparé les mots composés.

C'est que le métalangage est très présent encore et même qu'il noie la langue de tous les jours. Certes un peu moins que dans le manuel de première année, mais il est toujours très consistant, comparé aux programmes qui ne dépassent pas 62 fréquences pour le même métalangage.

1.2.2.3. Le métalangage du programme et celui du manuel de 3AM

Avec le manuel de 3AM, nous remarquons un décalage assez important par rapport au programme qui le sous-tend : avec 164 occurrences du métalangage relevé alors que pour ce manuel nous avons noté 208 pour les mêmes notions, plus 82 pour les titres de rubriques (pages 85, sans découpage des groupes de mots comptabilités globalement), ce qui nous donne un total de 293 termes et notions relevant du métalangage didactique et pédagogique.

Ce que nous jugeons comme très consistant dans la mesure où ce métalangage, comme nous l'avons maintes fois démontré, peut facilement être remplacé par des mots que l'apprenant algérien pourra utiliser en dehors de la classe de FLE, avec plus de facilité et de fluidité, les ayant déjà manipulés plus souvent pour les besoins pédagogiques, donc les mettant de surcroît, en situation de communication authentique.

-Interaction non liée à la pratique en situation de communication avec le groupe pour peu que les activités le réclament, prenons par exemple, les 3 questions d'oral en page 94, qui arrivent après 4 dessins centrés sur la circulation automobile en ville et sous-titrées « **j'échange avec mes camarades** » qui nécessite un traitement approprié en tant que titre englobant ces trois consignes :

-1. *Décris les différentes scènes (premiers plans et arrière-plans). Quelles différences peux-tu relever ?*

-2. *Quel est le problème soulevé par cette BD,*

-3. *Imagine ce que l'agent de police a dit à chaque conducteur.*

A la lecture de ces 3 consignes, nous remarquons qu'aucun indice ne renvoie à l'allocataire groupe classe ou les camarades, ni ne met le débat en relief, puisqu'il est complètement ignoré par les verbes de ces énoncés.

-Evaluation présente sans l'action d'évaluer, presque sous forme d'un résumé de cours ; tels qu'on le propose en général à la fin d'un cours en guise de récapitulation. Citons pour conforter nos propos, entre autres ces énoncés :

Evaluer n'est pas noter comme on le croit trop souvent. (...) On n'évaluera que ce qu'on a enseigné(...). Par exemple, on n'évaluera pas l'orthographe si on a seulement travaillé la structure d'un texte ou les connecteurs logiques... .

Puis suivent les différents types d'évaluation, comme par exemple :

L'auto-évaluation : l'élève évalue sa propre tâche. (p. 24)

La présentation reste générale et descriptive sans aucun ancrage par rapport au programme de 3AM, dont elle occulte les spécificités sur le plan des compétences à faire acquérir, donc à contrôler au fur et à mesure de l'apprentissage, objectif après objectif.

Disons le clairement, elle n'est pas explicitement liée aux objectifs à faire atteindre aux élèves. La négative « on n'évaluera pas l'orthographe » n'est pas claire, il faut mettre l'accent sur l'orthographe grammaticale qui risque de parasiter le message et non sur celle dite étymologique qui ne gênera pas la communication en situation de FLE. Tout doit-être explicité, pour éviter un manque de justification rationnelle, indispensable dans un dispositif d'enseignement/apprentissage, dont un des piliers fondamentaux et « mettre du sens » dans ce qu'on propose ou actualise, à commencer par les « produits documents pédagogiques », que sont le programme et le manuel scolaire.

Il nous faut aussi attirer l'attention sur la disparition du concept *compréhension*, qui a été remplacé par « la réception » ; tout comme « expression » est évacué au profit de « production », même si nous le retrouvons sous sa forme verbale (2 fois).

Sauf que cela n'a pas été explicité pour les enseignants, pour qui la réception reste inhabituelle, il faut avoir fait littérature et particulièrement sociologie de la littérature avec R. Escarpitt (1964,) pour être au courant de ce que celle-ci recoupe : la réponse de l'œuvre par rapport à l'horizon d'attente d'un lectorat donné. La réception pouvant être positive ou négative¹⁹, même si cette conception réductible a été remise en question par H.R.Jauss (1998)²⁰. Aussi des éclaircissements précis doivent être intégrés à cette nouvelle notion maintenant « didactique »

Mais nous sommes bien d'accord que le vocable production soit plus approprié que « expression » qui reste assez expressif (poésie, valeurs appréciatives...), sachant que le groupe de mots « l'expression écrite », désigne communément, la rédaction dans le langage pédagogique des classes algériennes.

Le vocable « produit » qui réfère à l'objet construit par l'apprenant est par contre utilisé une fois, alors que tout se base sur justement un comportement observable pour reprendre le nom donné par Christine Tagliante que sont pour nous, la production orale et /ou écrite de l'apprenant car c'est l'actualisation de la compétence qui est à même de nous renseigner sur sa performance.

De même « produire », inclut dans le programme n'a pas du tout la primauté dans le manuel(1), alors que sa présence aurait garanti des activités créatrices où l'apprenant aura à construire du sens ; mais nous pouvons noter une présence non négligeable du verbe « rédiger », puisqu'il atteint 23 emplois tout comme « écris » avec ses 11 fréquences qui ouvrent les consignes des activités d'écriture.

1.2.2.4. Le métalangage du programme et celui du manuel de 4AM

¹⁹. R Escarpitt, *Sociologie de la littérature*, P.U.F, Paris, 1964, p. 110.

²⁰. H.R.Jauss *Pour une esthétique de la réception*, Tell Gallimard, Paris, 1998, p.60.

La plupart des concepts et notions contenus dans le programme de 4AM se retrouvent repris dans le manuel du même niveau à l'exception de « « interaction, réception, produire et apprenant, interlocuteurs, dépréciatif, mélioratif... ». Par contre, des notions telles que « énoncé, lecture sélective, processus, méthodes efficaces, les arguments, le raisonnement, sont employées dans ce manuel sans aucune clarification par anaphore lexicale ou tout simplement paraphrase.

Mais ce qui nous interpelle beaucoup plus, ce sont des segments complètement au dessus du niveau de l'apprenant du collègue car faisant partie du langage d'adultes et surtout du domaine. Nous les avons recensés aussi pour montrer ce souci d'utiliser pour un enfant qui apprend le FLE, un langage qui doit rester dans le programme et le guide du maître.

En effet, le constat général est là, car loin d'aider l'apprenant à s'approprier le français quotidien, en rapport avec son âge, il risque beaucoup plus de le bloquer par un trop plein d'hermétisme en rapport avec ce qui lui est souvent demandé d'accomplir réellement mais aussi et surtout, au vu de ce qu'il est réellement capable de produire !

Dans la réalité française ou francophone, il est réservé au public adulte de par sa complexité, spécialisation, non rentabilité, d'où les signes mathématiques moins (-) que nous retrouvons dans nos trois colonnes appréciatives.

Voici un petit échantillon (Cf. notre tableau n° 3, ci après) de ceux qui ne doivent figurer ni dans le sommaire, ni dans les pages de ce manuel scolaire destiné à des apprenants de FLE.

Qu'il sera appelé à manipuler pendant toute l'année scolaire pour apprendre à parler et à écrire en français et non pour devenir un spécialiste du FLE.

Signalons au passage, une exception tout de même, la présence de « pertinence des idées », qui même si ce groupe nominal n'est pas rentable, en dehors de classe, il peut être considéré pour ces jeunes apprenants de FLE, comme socialisant, pour peu

qu'il soit repris, lors des préparations de l'écrit et/ou lors des débats et évaluations, en situation de classe.

Mais pour compléter cette analyse, il serait aussi intéressant d'étudier un autre concept et pas des moindres dans l'enseignement / apprentissage, la notion d'activité, en se concentrant sur les activités proposées dans les programmes (certes restreintes), et celles contenues dans ces nouveaux manuels mais que nous ne prenons pas en charge dans cette recherche.

terminologie du manuel destiné à l'apprenant du FLE en 4AM:			
Echantillons choisis	communicatif	Rentable	courant
-Les notions retenues pour l'année, - l'apprentissage de la langue française.	-	-	-
-Contribuer efficacement à son apprentissage	-	-	-
- Mobiliser progressivement les ressources, (Savoirs, savoir-faire)...	-	-	-
-(...compatibles avec ta prise de position.	-	-	-
-Agir sur le destinataire de ton discours,	-	-	-
- acquérir de l'autonomie,	-	-	-
- apprendre à communiquer ses difficultés,	-	-	-
-utiliser les outils méthodologiques,	-	-	-
- à l'intention d'un public de jeunes adolescents,	-	-	-
- utiliser les compétences en dessin,	-	-	-
- présenter l'intention du projet....	-	-	-
-Pertinence des idées	-	-	+

Tableau n° 3 : métalangage didactique du manuel scolaire de FLE de 4AM

En effet, vu sa fréquence dans les manuels scolaires censés être destinés aux apprenants, en premier lieu, mais que ce nouveau métalangage y est intégré comme si on s'adressait à des spécialistes, pour répondre à cette nouvelle façon de concevoir

l'appropriation, au risque de redistribuer encore de simples exercices, sans aucun apport constructif sur le plan du savoir, du savoir-faire et du leitmotiv « mettre du sens partout » condition sine qua non de l'entrée par les projets communicatifs, son étude sera sans conteste, une piste indéniable pour mettre en parallèle, la notion d'exercice et celle d'activité, avec tout ce qui gravite autour.

Comme il serait très profitable d'étudier aussi les contenus des textes supports que les contenus des exercices qui restent le plus souvent cantonnés à la phrase, comme nous l'avons déjà démontré, mais dont nous avons laissé de côté le contenu thématique et référentiel, car ne faisant pas partie de notre centre d'intérêt, qui est d'analyser le métalangage et le discours didactique qui circule dans ces documents pédagogiques.

Ce qui nous a permis de mettre en lumière la situation réelle des rapports qu'ils entretiennent entre eux, l'impact qu'ils peuvent avoir sur l'apprenant ainsi que leurs rapports à l'enseignement/apprentissage, l'entrée par les projets, l'appropriation des compétences de communication orales et écrites en français langue étrangère et surtout objectif après objectif, l'implication de l'apprenant, centration exclusive de ce nouveau dispositif pédagogique en Algérie. Résultats que nous avons établis tout au long de nos différentes investigations et que nous résumerons dans notre conclusion finale.

2. Compétences visées par les programmes et par les manuels

2.1. Les compétences visées à l'oral par les deux documents

2.1.1. Les compétences visées dans les deux documents de 1AM

Nous constatons de prime abord que les programmes prévoient 6 compétences pour l'apprentissage du français oral ; nous les relevons en respectant la progression proposée (notre tableau n° 1 en page suivante), comme nous avons pris soin de placer dans la deuxième colonne les compétences de l'oral que nous supposons à partir de ce qui est proposé dans cette partie.

En effet, si la compétence de l'écrit ainsi que les objectifs assignés sont inscrits, au dessus du titre du projet, seul l'intitulé « expression orale » chapeaute celui-ci. Aussi devons-nous tirer ce qu'on suppose être compétence à partir de ce qui est proposé.

Comme nous devons aussi signaler, que les objectifs inhérents à chaque compétence sont placés juste en face d'elles dans les programmes (nous y reviendrons dans la partie consacrée précisément aux objectifs).

Nous remarquons que dans le manuel, le premier projet s'ouvre sur l'oral, et les 4 objectifs de l'écrit, portés au dessous de son intitulé « *J'écris une lettre* » sont verbalisés.

Par contre, c'est par le biais de l'image et des énoncés des deux personnages qui se présentent l'un à l'autre, dans deux bulles, comme dans les vignettes de bande dessinée, que la compétence de l'oral représente pour nous l'acte de parole « se présenter ».

Il en est de même pour toutes les autres rubriques concernant l'oral : c'est seulement l'image dessin et les questions posées qui nous guident pour dégager la compétence.

Les compétences de l'oral en 1 AM	
Dans les programmes	Dans les manuels
1. Ecouter pour réagir dans une situation scolaire (classe, cours- débat, exposé)	Se présenter
2. Construire du sens à partir d'un message oral.	Construire du sens à partir de l'image -Raconter à partir de l'image- - décrire ce qu'on voit dans l'image- -raconter l'histoire à partir des paroles des personnages
3. Construire son discours pour un échange oral.	Construire du sens à partir de l'image et des éléments périphériques.
4. Produire un énoncé cohérent pour raconter	Décrire ce qu'on voit (dans l'image)
5. Produire un énoncé organisé pour commenter.	Commenter l'image (panneaux)

6. Résumer un texte écouté.	Décrire l'image Imaginer à partir de l'image

Tableau n°1 : Les compétences du programme au manuel de 1AM

Forcément, elles ne se présentent pas de la même façon que dans le programme qui prévoit l'écoute et l'échange, que ne mettent pas du tout en exergue ces rubriques vu qu'elles se contentent de poser des questions sur des supports iconographiques associés ou non aux supports linguistiques et de proposer ce que feront les apprenants en groupe par la suite.

Pour donner un exemple, voici ce qui est prévu dans le projet « J'écris un conte », en expression orale qui commence par deux images sur lesquelles portent des questions,

En page 37 :

1 - Observe la première vignette. Que vois-tu ?

2 - Dis ce que tu vois sur la deuxième vignette.

Suit juste après une consigne pour les groupes en classes de français :

Formez des groupes de trois. Imaginez ce qui s'est passé entre la première vignette et la deuxième vignette. L'un d'entre vous va raconter toute l'histoire à la classe.

Ainsi donc, et c'est pareil pour toutes les autres rubriques consacrées à l'expression orale, tout part de l'image et revient à l'image.

Aussi nous proposons de sortir de l'image et de faire entendre des récits vus ou racontés par d'autres, par les apprenants si on veut construire du sens et impliquer réellement l'apprenant: Rester ainsi sur l'image et ne pas s'ouvrir sur ce qui se passe dans nos villes, dans la rue, c'est enfermer « l'élément moteur » qui régit la motivation de l'apprenant.

Pour quoi imaginer, alors que la vie quotidienne est rythmée par de multiples faits et incidents (surtout par rapport aux deux vignettes qui présentent un cycliste pris entre plusieurs voitures (Vignette 1) et une ambulance face au portail d'un hôpital (Vignette2).

Pour résumer, nous retenons qu'il n'y a pas pour nous de congruence entre les compétences du programme et celles portées dans ce manuel, car la partie compréhension de l'oral est totalement occultée et l'expression orale reste limitée aux réponses à des questions sur l'image.

Les activités de groupes proposées à la fin de chaque séquence sont elles-mêmes orientées sur : décrire ce qu'on voit, raconter en imaginant, jouer les scènes imaginées, poser des questions aux camarades, débattre autour de l'image, inventer des panneaux et faire deviner.

Il suffit d'analyser les compétences prévues pour le projet 6, dans le programme on demande de résumer d'un support écouté, dans le manuel nous restons sur l'image avec deux compétences distinctes : décrire ce qu'on voit dans l'image, puis imaginer ce qu'ils sont (âge...). Bref, tout part de l'image et la parole française à partir de l'écoute à associer à l'image, au dessin, au texte, pour installer les compétences de l'oral. Certes nous sommes dans un manuel, mais ses options ne doivent pas être à ce point éloignées de l'écoute.

Donc des propositions dans ce sens ne sont pas prises en compte dans ce manuel adressé à l'apprenant et auquel on n'offre rien à travailler à partir des discours oraux (disquette, CD-ROM, télévision, chaînes de radio en français....) contenant les compétences ciblées.

2.1.2. Les compétences visées dans les deux documents de 2AM

Les programmes de ce niveau fixent quatre compétences orales à faire atteindre à l'apprenant. Nous les avons reportées dans notre tableau n°2.

Cependant, dans le manuel, on peut d'abord observer trois compétences « langagières » inscrites dans la présentation de chacun des trois projets sous l'intitulé

« contrat pédagogique ». Mais nous supposons que ces trois compétences langagières intègrent aussi bien l'oral que l'écrit, les voici :

- Compétences langagières du projet 1 : *-décrire pour raconter* (p. 6) ;
- Compétences langagières du projet 2 : *-décrire pour expliquer* (37) ;
- Compétences langagières du projet 3 : *- décrire pour convaincre* (p.81).

Seulement, elles sont plus spécifiques que de celles des programmes qui sont moins précises et donc plus générales, comme nous pouvons le voir dans notre relevé ci-dessous. Par ailleurs, si nous analysons ce qui est proposé dans les neuf (9) rubriques concentrées sur l'oral (une par séquence), sous le titre « ORAL » chapeautant « *Arrêt sur image* », et sa sous-division « *on en parle* », nous nous rendons vite compte qu'elles ne figurent pas sous cet intitulé, mais qu'elles se confondent avec les objectifs spécifiques (cf. notre relevé tableau n°2 ci -après) :

Les compétences de l'oral en 2 AM	
Dans le programme	Dans le manuel
1. Ecouter pour réagir dans une situation de communication.	-Construire du sens à partir du support image (répété 2 fois) -Produire un énoncé pour décrire.
2 Construire du sens à partir d'un message descriptif écouté.	-Construire du sens. -Produire un énoncé pour décrire un personnage ou un lieu -Saisir l'organisation de la description d'un lieu -produire un énoncé pour décrire un lieu.
3. Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs)	-repérer la description à visée explicative. - produire une description à visée explicative. -Construire du sens à partir d'une description à visée explicative. -Produire une description pour expliquer.
4. Produire un énoncé cohérent pour décrire.	Analyser un dossier documentaire. Décrire un processus. Saisir le sens d'une visée argumentative. - produire une description pour convaincre. -saisir l'organisation d'un itinéraire. -décrire selon un itinéraire. Repérer l'information qui agit sur le lecteur. Produire une description d'un lieu touristique.

Tableau n° 2 : les compétences d'oral du programme au manuel de 2AM

En nous appuyant sur les quatre compétences, il est incontestable que l'écoute des messages oraux est exigée dans le programme, ce qu'expriment la une et la deux « écouter pour réagir » et (...) « à partir d'un message descriptif écouté »

Or, le manuel laisse apparaître un vide pour cette option, et privilégie l'image. D'autant plus que les enseignants suivent le manuel à la lettre, on devine que le magnétophone ou un matériel plus, sophistiqué (film, documents audiovisuel ...) n'est inclus. Il pourrait l'être par le biais de propositions d'activités à partir de propositions de supports à écouter, de productions d'apprenants à enregistrer et à améliorer ou mettre en scène, etc.

De même, il faut noter aussi que la compétence trois qui exprime l'interaction entre les pairs n'est pas du tout favorisée dans l'oral des neuf séquences :

En effet, sur les neuf sous rubriques « *on en parle* », seules les pages 8 64, 82 focalisent timidement sur l'interaction par l'emploi de « à tes camarades » en page 8 « ton camarade » pages 64 et 82. Trois activités sur 37, font référence à l'interaction entre apprenants.

C'est regrettable, pour un manuel inscrit dans le projet et utilisant la notion de compétences langagières.

Enfin, il nous faut retenir que dans le programme c'est la communication et l'interaction avec autrui en produisant des énoncés ciblés qui est primée alors que dans le manuel ; c'est le discours lui-même ainsi que l'objet support qui sont mis en relief.

2.1.3. Les compétences d'oral visées dans les deux documents de 3AM

Les compétences en tant que telles ne sont pas inscrites au début de chaque projet. Nous les rentrons dans les manuels de «3^{ème} et de la 4^{ème} année dans le sommaire en page 6 où elles sont portées dans des cases appropriées tout comme les objectifs, et toutes les autres notions méthodologiques (évaluation, méthodologie, etc).

Comme on peut l'observer, dans notre relevé dans le tableau n°3, placé ci-dessous, les énoncés des compétences sont repris tels quels, à l'exception de la 3^{ème} notion où la précision donnée entre parenthèses a été occultée.

A ce sujet d'ailleurs, nous devons rappeler que même dans les consignes invitant les apprenants à présenter des travaux, la présence des camarades auxquels chacun doit s'adresser est complètement délaissée, de ce fait, la visée communicative authentique en est exclue.

Les compétences de l'oral du programme au manuel de 3AM	
Dans le programme	Dans le manuel
1. Ecouter pour réagir dans une situation de communication	<i>Ecouter pour réagir dans une situation de communication.</i>
2. Construire du sens à partir d'un message écouté	<i>Construire du sens à partir d'un message écouté.</i>
3. Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs)	<i>Prendre sa place dans un échange.</i>
4. Produire un énoncé cohérent pour expliquer.	<i>Produire un énoncé cohérent pour expliquer.</i>

Tableau n °3 : compétences de l'oral du programme au manuel de 3AM

Sachant que dans ce manuel, l'oral est placé dans la rubrique portant le titre récurrent « oral en images/en questions », on est vite informé que ce manuel n'orientera pas les activités vers des supports audio visuel ou seulement d'écoute pour proposer les modalités d'exploitation en compréhension ou en production (enregistrement, écoute et réécoute pour améliorer et/ou débattre entre pairs...).

Sur ce point, il nous faut reconnaître que le manuel lui-même ne répond pas à ce qu'il présente dans les compétences reprises fidèlement du programme : « Écouté pour réagir, construire du sens à partir d'un message écouté » ne sont pas pris en charge dans les consignes des activités de l'oral, qui se basent sur les images et les questions dans ce manuel.

Seule la compétence « prendre sa place dans un échange » est représentée et assurée dans la sous division avec l'intertitre : « J'échange avec mes camarades » (Intertitre maladroit tout comme « j'observe » qui est un énoncé incomplet par la même omission : absence du COD), qui totalise 14 inscriptions en tant que sous-divisions comportant 95 Consignes (voir notre partie 3.1.3, oral dans le manuel de 3AM). Pour voir la place de l'interaction dans les consignes, nous avons procédé aussi un relevé dans ce sens, dans le tableau n°4, ci-après :

Marques de l'interaction dans les consignes de « <i>j'échange avec mes camarades</i> »				
projet	pages	séquences	consignes	interaction
P1	10/11	S1	8	4
	26/27	S2	7	0
	42/43	S3	11	0
P2	62/63	S1	7	0
	78/79	S2	4	0
	94/95	S3	8	0
P3	112/113	S1	5	0
	128/129	S2	10	0
	144/145	S3	3	0

Tableau n°4 : inscription de l'interaction dans *j'échange avec mes camarades* 3AM

Nous tenons à préciser que le nombre des consignes est calculé à partir de leurs numérotations, et non comme nous l'avons fait dans nos précédentes analyses, pour démontrer qu'une question est en réalité composée de deux ou trois questions différentes.

Ayant procédé à une lecture plus détaillée des consignes des activités d'oral, pour chercher les traces visibles de « *mes camarades* » nous avons pu recenser seulement quatre (4) questions où les interlocuteurs sont verbalement inclus dans l'énoncé, distribuées en page 10 (la seule) :

- deux fois avec « mes camarades » ;

- une fois avec « ton camarade »,
- une fois avec l'anaphore grammaticale « leur »

Nous relevons quatre énoncés échantillons pour confirmer nos propos :

1- Ton camarade t'a demandé de lui faire une réservation (...). Donne-lui les informations.... 2- J'explique oralement mon choix à mes camarades.
3- Je leur communique la destination que j'ai choisie... 4- J'interroge mes camarades.

En conclusion, il est tout à fait clair que le manuel s'éloigne des directives du programme, tout comme il peine à respecter ses intitulés (intitulés eux-mêmes mal formulés ou tronqués).

2.1.4 Les compétences d'oral visées dans les deux documents de 4AM

La comparaison des compétences prévues par les programmes et de celles prises en charge par le manuel et inscrites dans le sommaire, nous permet de constater une certaine congruence pour les compétences 1, 2, 3, 5, avec certaines modifications:

Ainsi nous remarquons que dans la compétence 2, le programme précise le type de discours ciblé comme point de départ alors que la compétence portée dans le manuel parle de « construire du sens à partir d'un message écouté », ce qui précise la modalité (Cf. notre tableau inventaire n° 5).

Et pourtant à aucun moment, cette focalisation sur l'écoute n'a été prise charge par les différents consignes, ni même dans les conseils. Un autre point important à souligner, c'est l'absence de la compétence 4 dans le manuel. Cette technique d'écriture est en réalité une véritable compétence transversale et interdisciplinaire : on résume dans toutes les disciplines, et il est donc indispensable de s'appropriier les ressorts qui la régissent.

Tout comme la précision dans la compétence 3 « à deux ou à plusieurs interlocuteurs » mise entre parenthèses, mais que nous jugeons indispensable pour ne pas occulter justement l'interaction en classe de FLE.

Les compétences de l'oral en 4 AM	
Dans le programme	Dans le manuel
1. Ecouter pour réagir dans une situation de communication.	<i>Ecouter pour réagir dans une situation de communication.</i>
2. Construire du sens à partir d'un énoncé argumentatif.	<i>Construire du sens à partir d'un message écouté.</i>
3. Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs)	<i>Prendre sa place dans un échange.</i>
4. Résumer un court énoncé argumentatif.	Ø
5. Produire un énoncé cohérent pour argumenter.	<i>Produire un énoncé cohérent pour argumenter.</i>

Tableau N°5 compétences de l'oral du programme au manuel de 4AM

Ce que nous avons aussi vérifié dans la formulation des consignes proposées dans cette subdivision et reportées dans le tableau synthétique n°6.

Nous avons vu notamment, qu'aucune consigne n'a porté l'interlocuteur apprenant ou camarade dans les énoncés qui la composent (n'oublions pas de rappeler que dans ce manuel aussi une consigne est souvent démultipliée en deux ou plus, sans que cela soit compté comme consigne à part entière).

Ce que nous avons signalé dans notre tableau en mettant « 0 » (zéro) pour les marques de l'allocutaire (l'interlocuteur camarade (s) ou groupe classe) alors que l'intitulé « J'échange avec mes camarades », qui les englobe totalise huit (8) occurrences pour les huit séquences.

Marques de l'interaction dans les consignes				
Projet	pages	séquences	consignes	Interaction
P1	10/11	S1	3	0
	28/29	S2	7	0
	44/45	S3	9	0
P2	66/67	S1	8	0
	84/85	S2	10	0
	102/103	S3	6	0
P3	124/125	S1	9	0
	142/143	S2	8	0
Total			60	0

Tableau n° 6 : interaction dans *j'échange avec mes camarades* du manuel de 4AM

Il est par ailleurs nécessaire de préciser que ces consignes impliquent l'apprenant dans ce qu'il doit opérer ou présenter, mais dans la plupart des cas, nous ne percevons pas le but de l'activité et son inscription dans le collectif classe, ces sous rubrique étant considérée comme telle.

Voilà en quoi consistent ces consignes et /ou questions seulement directives et non interactives dans leur majeure partie :

1. *Où se passe l'histoire?* 2. *Relève tous les termes relatifs à la nature. (...), (p. 29) ;*

9. *Classe les sujets recensés par ordre d'importance et justifie cet ordre. (p.45)*

7. *Comment appelle-t'on ce type de phrases ? (p.85)*

9. *Etudie les dessins. Que représentent-ils ? (p.85)*

3. *Précise pour chaque image les couleurs qui la caractérisent et ce à quoi ces couleurs te font penser. (p.124).*

Ces cinq échantillons reflètent précisément ce qui se passe dans les consignes de ce manuel, pour cette partie :

A la place du « je » instance de discours » de l'intitulé on convoque la deuxième personne du singulier « tu » qui du sujet actant actif, un récepteur qui reçoit des directives (le faire faire) ;

L'exclusion totale du vocable « camarades » auquel fait référence le titre comme interlocuteurs du « je » sujet du verbe échanger.

Enfin, la formulation des consignes fait que l'apprenant est sans cesse isolé dans ses activités et non incité à proposer aux autres, à demander l'avis des autres, à établir des ponts pour comparer, opposer, à donner des réponses susceptibles d'ouvrir le débat en interpellant les camarades, comme dans les échanges la vie quotidienne justement.

Voici un exemple de reformulation que nous suggérons pour la consigne 3, page 124:

« -Précise à tes camarades les couleurs qui caractérisent chaque image, puis dis leur ce à quoi ces couleurs te font penser et demande leur de donner leur avis. »

Et c'est pour toutes les consignes que ce travail de reformulation est à faire pour qu'il y ait congruence avec l'objectif que nous attribuons à cette partie « être capable d'échanger des idées avec ses camarades en français. » au vu de l'intitulé interactif « j'échange avec mes camarades ».

Pour nous résumer, certes il n'y a pas de grandes discordances entre les programmes et les manuels, même si des points sont occultés ou délaissés dans les manuels, mais il n'en demeure pas moins, que l'oral en tant qu'activités de réception et de production est mal pris en charge.

Autrement formulé, nous ne rencontrons pas de propositions interactives réelles, ni de propositions pour prévoir des activités d'écoute et de compréhension, c'est-à-dire de la parole française en situation authentique, qu'elle provienne des natifs ou des francophones qui emploient constamment le français.

Enfin, cette rubrique dans les quatre manuels reste lacunaire et mal gérée dans les consignes où l'écrit est quasi permanent et sans objectif réel (présenter aux pairs le produit ? le lire ? l'afficher ?). Les questions et consignes ignorent l'interaction et l'échange verbalisé du titre qui les englobe, de plus se terminent par des activités écrites dont le destin reste vague.

Et pourtant, l'écrit est largement distribué dans toutes les autres rubriques en plus de celle qui lui est particulièrement dédiée, et dont nous allons aussi vérifier les rapports qu'elle entretient avec les programmes.

2.2. Les compétences de l'écrit des programmes aux manuels :

Les compétences de l'écrit sont clairement verbalisées dans les programmes du cycle moyen, ce qui n'est pas le cas dans les manuels correspondants où le livre de première année ne les mentionne pas avec cet intitulé, mais nous les retrouvons spécifiées au début de chaque séquence avant les objectifs ou confondues avec l'intitulé du projet. Ce que nous étudierons pour chaque niveau pour vérifier s'il y a congruence ou non entre ce que proposent les deux documents, outils de travail de l'enseignant et de l'apprenant pour le manuel.

2.2.1. Les compétences de l'écrit dans les deux documents de 1AM

Pour ce qui est du manuel de première année, nous constatons que les compétences de l'écrit se manifestent à travers la formulation des titres de rubriques, et sont plus englobantes que celles du programme, puisque les sept compétences de ce document clef, sont regroupées en trois grands ensembles visant les mêmes compétences. A ce sujet aussi, le manuel de 1AM ne parle pas de compétence dans son avant-propos mais plutôt de « capacités » dans cet énoncé (p.3) adressé à l'apprenant :

Ainsi tu pourras améliorer tes capacités d'expression et de communication.

Nous remarquons aussi que le manuel de 1AM inscrit les compétences de l'écrit sous des activités qui les concrétisent, ce que nous relevons dans notre tableau n°1, en page suivante.

Rappelons donc que la notion de capacité est souvent utilisée comme un équivalent de compétence par beaucoup de pédagogues ; ce que ne contredit pas cette définition non réductrice car plurielle et concrétisée par l'exemplification, de Xavier Roegiers dont se rapproche cette orientation du manuel de 1AM :

Une capacité, c'est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose.

C'est une activité que l'on exerce. Identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire... sont des capacités.²¹

En effet nous pouvons la rapprocher de la compétence, car comme elle, la capacité est aussi transversale et interdisciplinaire car quand on se l'est appropriée, on peut l'exercer dans d'autres situations et d'autres domaines.

Les compétences de l'écrit en 1 AM	
Dans le programme	Dans le manuel
1. Construire du sens à partir d'un texte écrit	<u>Compétences de lecture représentées à travers les titres génériques :</u> <i>activités de lecture et lecture récréative</i>
2. Acquérir un comportement de lecteur autonome.	
3. Faire une lecture réflexive.	
4. Lire pour se documenter.	
5. Maîtriser les aspects graphiques du français.	<u>Compétence linguistique représentée par :</u> <i>Maîtrise de la langue</i>
6. Produire un écrit en fonction d'une situation de communication.	<u>Compétence d'écriture représentée par :</u> <i>activités d'écriture et L'atelier ...</i>
7. Produire des textes variés.	

Tableau n°1 : Les compétences de l'écrit du programme au manuel de 1AM

²¹. X. Roegiers : *Une pédagogie de l'intégration*, 2^{ème} édition, Bruxelles, De boeck, 2001, p.50

A ne pas confondre avec l'application qui ne présente pas cette envergure, car elle permet seulement de ressortir le même geste ou modèle pour une situation précise alors que la compétence et la capacité permettent d'utiliser des stratégies adéquates aux situations et problèmes à résoudre qu'on a jamais rencontrés.

2.2.2. Les compétences de l'écrit dans les deux documents de 2AM

Comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises dans nos différentes parties pour ce niveau seul, le manuel de lecture est à prendre en charge, celui de « les outils de la langue » pour reprendre sa deuxième de page de couverture, étant très classique dans sa formulation ne peut répondre à nos investigations, du moins pour qui ce qui est de la représentativité des compétences de l'écrit.

Pour commencer, nous avons recensé dans le tableau n° 2 les compétences de l'écrit, telles qu'elles figurent dans les deux documents officiels.

Les compétences de l'écrit en 2 AM	
Dans les programmes	Dans les manuels
1. Construire du sens à partir d'un texte lu.	Lire et comprendre
2. Construire du sens à partir d'un texte à dominante descriptive.	Lire et comprendre
3. Produire une description en fonction d'une visée.	<i>Décrire pour raconter. P.6</i> <i>Décrire pour expliquer. P.36</i> <i>Décrire pour convaincre. P. 80</i>

Tableau n° 2 : Les compétences de l'écrit dans les deux documents de 2AM

L'observation de ces deux colonnes nous montre que deux compétences sont quasiment identiques, même si la formulation est différente d'un document à un autre et si le programme ne présente que l'aspect pragmatique de la description sans le préciser (ce qui est fait dans les objectifs.).

Il s'agit de la compétence trois (3) qui cible l'argumentation par la description : autrement dit, d'être capable par écrit d'utiliser une description pour argumenter, elle

devient non pas une illustration d'un argument, mais argument elle-même. Ce que nous retrouvons repris avec précision, dans les trois pages consacrées au « contrat d'apprentissage », sous l'intitulé : « compétences langagières ».

Par contre, pour ce qui est des autres autres compétences ou compétences de lecture, 1 et 2, le manuel ne les mentionne pas avec cette formulation, mais nous pouvons voir dans le titre récurrent, *lire et comprendre*, la compétence 1 : *construire du sens à partir d'un texte lu*. Il en est de même pour la compétence 2 qui ne peut que renvoyer à la même action.

Ainsi donc, il nous faut retenir un manque de congruence formelle et pédagogique des compétences inscrites dans ce manuel, pourtant truffé d'un métalangage absorbant et celles fixées dans le programme de ce niveau de 2AM. Notre relevé montre que le programme de la deuxième année du cycle moyen prévoit 3 compétences pour le domaine de l'écrit (3 projets).

2.2.3. Les compétences de l'écrit dans les deux documents de 3AM

On peut d'abord observer que dans les deux documents, les compétences sont portées dans une seule et même page :

-en page 26 pour ce qui est des programmes, en page 6 dans les manuels, et plus précisément dans le sommaire. De même, comme on peut le vérifier dans le tableau n°3 (page suivante), les énoncés des compétences de ce manuel sont fidèlement repris du programme.

Sur le plan de la planification et de la progression, nous pouvons d'ores et déjà relever une incohérence d'ordre de la difficulté entre la compétence 3 et la 4 : il est plus facile de réécrire ou d'améliorer un produit existant que d'en produire soi-même.

Donc, il serait plus adéquat d'inverser les deux compétences. Sur le plan de la planification et de la progression, nous pouvons d'ores et déjà relever une incohérence d'ordre de la difficulté entre la compétence 3 et la 4 :

En effet, il est plus facile de réécrire ou d'améliorer un produit existant que d'en produire soi-même ; donc il serait plus adéquat d'inverser les deux compétences, même si nous savons déjà, que nous devons revenir sur cette dernière pour son illisibilité.

Les compétences de l'écrit prévues pour la 3 AM	
Dans le programme	Dans le manuel
1. Construire du sens à partir d'un texte explicatif lu.	<i>Construire du sens à partir d'un texte explicatif lu.</i>
2. Produire des textes explicatifs variés.	<i>Produire des textes explicatifs variés.</i>
3. –Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit	<i>Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.</i>

Tableau n° 3 : Compétences de l'écrit du programme au manuel de 3AM

Maintenant, il s'agit pour nous de nous interroger pour savoir si ce métalangage des programmes, censés être écrits à destination des enseignants, supposés être des spécialistes, est efficace et surtout adéquat à des apprenants qui doivent être capables de communiquer dans les situations de la vie quotidienne et non pas maîtriser le « jargon » didactique au risque (et on ne se lassera jamais de le répéter) de le retenir aux dépens d'appellations plus socialisantes(car circulant dans la société des natifs) ; Ce que nous avons inscrit dans la colonne « observation ».

On ne peut pas s'adresser à un enseignant et à un apprenant de la même façon : l'un a dépassé le stade de l'appropriation (certes on apprend toute sa vie et on doit se recycler en permanence !) puisqu'il est en mesure de former ; l'autre est aux soubresauts du français rudimentaire.

Puisqu'il s'agit en premier lieu de faciliter la compréhension de ce qui est proposé dans le manuel, il serait plus profitable d'opter pour exemple :

- « -écrire un petit texte sur ce qui est expliqué dans le texte lu.
- écrire des textes variés pour expliquer des faits, des situations... »

Voilà pour ce qui est des deux premières compétences.

En ce qui concerne maintenant, la 3^{ème} compétence, j'estime, pour ma part, qu'elle est déjà maladroitement formulée dans les programmes et qu'elle ne devrait pas apparaître de la même façon dans le manuel :

Certes, Sophie Moirand, pour ne pas la citer, a décomposé la compétence de communication en quatre composantes, parmi lesquelles nous avons la compétence linguistique, qui reste indiscutable. Mais n'oublions pas qu'à chaque situation de communication correspondent des outils de langue bien précis, car indispensables pour son appropriation. Sans oublier les pré-requis sans lesquels les nouvelles assises linguistiques ne peuvent être réceptionnées, les marches inférieures venant à manquer.

Est-il nécessaire de signaler que cette « pseudo compétence » est pour nous intelligible, car cet énoncé mélange entre l'appropriation des outils linguistiques en contexte et les niveaux de réécriture, qui relèvent des activités de paraphrase, de reformulation, qui sont de l'ordre du discours et de son organisation, tout d'abord, et des moyens à mettre en œuvre pour les réaliser.

Notre observation porte de prime abord sur la constante complexité du métalangage dans le manuel pour l'apprenant algérien. Le même discours avec la même terminologie sont servis sans distinction aucune pour les deux partenaires : le formateur et l'apprenant du cycle moyen qui est là pour apprendre le français usuel.

2.2.4. Les compétences de l'écrit dans les deux documents de 4AM

Les programmes et les manuels étant quasiment identiques, comme nous l'avons signalé dans d'autres parties, les énoncés des compétences des 3^{èmes} et des 4^{èmes} années sont formulés de la même manière, à l'exception :

- du qualifiant qui renvoie au type de discours visé : explicatif pour les documents de 3^{ème} année et argumentatif pour la 4^{ème} année ;

-du qualifiant « varié », complément de l'adjectif « explicatif » dans la deuxième compétence et qui n'a pas été porté dans le manuel de 4^{ème} année, alors qu'il figurait dans celui de la 3^{ème} année.

Pour ce qui concerne les 3 compétences, ce que nous avons écrit sur les compétences de troisième est aussi valable que celles de la 4^{ème} année qui sont leurs sœurs jumelles. Il nous faut également prendre en compte la présence du pluriel dans l'énoncé de la Compétence 3 alors que dans le programme, c'est le singulier qui a été choisi.

Il nous reste à vérifier si on vise une production finale de texte argumentatif, ou si on cible différentes activités d'écrit qui tournent autour de l'argumentation. De toute façon, à ce niveau, nous considérons que le programme vise l'argumentation en tant que générique et le manuel les différents textes argumentatifs.

Un décalage de taille est encore à prendre en charge, c'est la présence de la technique d'expression en tant que compétence des deux programmes (3 et 4) et complètement absents parmi les compétences inscrites dans les sommaires des deux manuels (3^{ème} et 4^{ème} années, Cf.. tableaux 3 et 4).

Or comme nous le savons tous, le résumé est une technique interdisciplinaire, dont on se sert dans la plupart des disciplines mais elle n'est enseignée que dans les classes de langue.

A l'instar, des autres techniques, elle a ses propres stratégies d'apprentissage :

-la généralisation, l'intégration, la non contradiction, le respect de l'ordre du texte à résumer, le respect de la personne, des temps...

Les compétences de l'écrit en 4 AM		
Dans le programme	Dans le manuel	Observation
1. Construire du sens à partir d'un texte argumentatif.	<i>Construire du sens à partir d'un texte argumentatif lu.</i>	Pas de simplification pour l'apprenant.
2. Résumer un texte argumentatif.	∅	Pourquoi cette omission ?
3. Produire un texte argumentatif.	<i>Produire des textes argumentatifs</i>	Pourquoi le pluriel ?
4. Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.	<i>Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit</i>	Pas de simplification pour l'apprenant.

Tableau n°4 : Les compétences de l'écrit, du programme au manuel de 4AM

Mais sitôt acquis, il devient une capacité transversale qu'on peut réinvestir dans d'autres domaines (autres que le français langue étrangère pour les apprenants algériens)²².

²². En effet, si nos étudiants s'étaient réellement approprié la technique du résumé, ils n'auraient pas eu toutes les difficultés qu'ils ont dès lors qu'il s'agit de prendre l'essentiel d'un ouvrage, ou de synthétiser à partir de documents au lieu de les recopier tels quels, sans aucune signalisation et de les réciter ainsi en croyant bien faire. Ceci est aussi valable dans les autres filières qui sont assurées encore en français, du moins à Bejaia, pour celles que je vais citer : sociologie, économies, sciences financières, hydrauliques, informatique, biologie, médecine (...)

Nous ne pouvons que constater encore et toujours qu'il n'y a pas volonté de simplification pour l'apprenant du FLE : le même énoncé est repris tel quel du programme au manuel de l'élève, sans aucune adaptation au niveau réel de l'apprenant auquel est destiné en premier lieu ce qui est porté dans son manuel.

Enfin, le résumé sélectionné comme une compétence à prendre en charge (capacité à produire des résumés), a été occulté dans le manuel.

Certes, c'est une technique d'expression, mais comme elle est transversale car interdisciplinaire (on résume dans toutes les disciplines enseignées en institution) elle peut-être considérée comme une compétence technique ou procédurale.

Aussi nous interrogeons-nous sur le pourquoi de cette omission, comme d'ailleurs aussi, sur l'emploi du pluriel pour la compétence 3 dans « Produire des textes argumentatifs »

3. Les projets des programmes aux manuels : Métalangage et discours didactique

Il nous faut tout d'abord noter que dans les 4 programmes, une palette de projets sont proposés et on ne reprendra pas dans cette analyse tous les cas, mais plutôt ceux qui présentent des intérêts certains soit pour leur trop grande divergence, soit pour leurs similitude, soit parce qu'ils sont bien aspectés et qu'ils ont été éludés au profit d'autres choix.

Nous allons commencer notre approche en comptabilisant le nombre de projets proposés dans les programmes.

3.1. Les projets, des programmes aux manuels de 1AM

Dans le manuel de 1AM, 6 discours sont programmés selon l'ordre dans lequel nous les avons d'ailleurs relevés : écrire une lettre, écrire un conte, transposer un conte en bande dessinée, réaliser un dossier documentaire, réaliser un dépliant avec des consignes, et réaliser une affiche publicitaire,

A ces projets ou (types de textes comme les appellent les enseignants) correspondent 21 propositions de projets dont 16 pour les 3 premiers types de discours.

Notre première remarque porte sur les trois premiers discours qui sont rassemblés alors que les trois autres sont séparés et présentés du plus difficile au plus facile, l'argumentation étant l'ultime étape car cette compétence est considérée comme étant la plus difficile par les taxonomies que nous considérons pour notre part comme des paliers toujours fiables.

D'autre part, s'inscrire en français langue étrangère, et opter pour un programme de 126 pages sur les 209 réservées aux six projets (manuel de 222 pages), montre que la primauté est donnée à la narration, à la fiction, et non au discours socialisant opérationnel (qui va mieux servir l'apprenant dans sa vie d'adulte, dans un monde ouvert à l'universalité, comme le répètent nos politiques (qui ne donnent pas les moyens d'y avoir accès à ces futurs citoyens).

Nombre de projets proposés dans le programme de 1AM		
Discours	projet	Total
Narratif/Descriptif/Dialogue	16	21
Argumentatif	2	
Prescriptif	2	
Informatif	1	

Tableau n°1 : Les projets du programme de 1AM

Ainsi, 60,28% sur les 209 pages contenant les six projets sont mobilisées pour « J'écris un conte », plus « je transpose un conte en bande dessinée », que nous ne considérons pas comme projet, mais comme une huitième séquence du précédent.

Notre première préoccupation est de vérifier si les projets à exploiter dans les manuels sont fidèles à ceux proposés dans les programmes pour chaque niveau. Ce que nous ferons sous forme de tableau qui nous permettra de mieux apprécier la congruence ou les différences entre les deux documents (Cf. notre tableau n°2).

Il convient pour nous d'interroger ce tableau, car si le manuel présente des projets actions, avec toutes les carences que nous avons relevées au cours de nos différentes analyses.

Les projets du manuel et les propositions du programme de 1AM		
Projet	Dans les manuels	Dans les programmes
1	J'écris une lettre	Ecrire des lettres d'invitations pour un spectacle de fin d'année.
2	J'écris un conte	3 projets : -Ecrire un conte collectif ou chaque groupe rédigera une partie. -Constituer un recueil illustré de contes pour enrichir un fond documentaire -Monter une bibliothèque de classe (contes, légendes, romans).
3	Je transpose un conte en bande dessinée	Réaliser un jeu dramatique autour d'un conte (réécriture d'un conte en actes, en scènes...).
4	Je réalise un dossier documentaire	-Construire une monographie sur l'artisanat (tapis, poterie, bijoux...) -Construire une monographie sur le Sahara algérien (relief, paysages, traditions...)
5	Je réalise un dépliant Avec des consignes	-Réaliser un dépliant touristique (mer, montagne, désert...) avec photos et légendes.
6	Je réalise une affiche publicitaire	Produire un prospectus de la ville ou de la région.

Tableau n°2 : les projets de 1^{ère} AM : du programme au manuel scolaire.

Le programme quant à lui, est loin de la réalité des classes algériennes, au regard de ses propositions de projets que nous voudrions tellement voir se réaliser jusqu'au fin fond du désert.

Notre première remarque : il faut relever que les projets proposés sont illusoire et oublient le terrain où sont ils appelés à être actualisés, pour trois raisons :

- les classes sont encore et toujours surchargées pour que les travaux collectifs soient bien gérés et suivis par un enseignant ;

- les moyens matériels manquent cruellement dans nos collèges : il suffit d'en visiter quelques-uns ou de lire les nombreux articles qui dénoncent la vétusté et le manque d'infrastructure pour s'en rendre compte ;

-le manque de formation sérieuse de la plupart des enseignants de français (et autres matières) pour mener à bien ces nouvelles approches et leurs modalités de réalisations.

Un autre point important est à signaler aussi, c'est l'omission d'un projet important qui permettra assurément aux élèves de parler en français, et à la classe de redevenir vivante, en vraie classe de langue : c'est le projet théâtre avec les propositions du programme :

Jouer une pièce de théâtre dont on aura écrit collectivement le texte, puis, Écrire et jouer un sketch pour un spectacle de fin d'année.

Mais nous aurions aimé trouver dans ce manuel, en plus de la transposition du conte en bande dessinée, un projet « théâtre » qui aurait été très intéressant pour manipuler le discours et les énoncés français en situation, pour peu qu'on choisisse des supports d'actualité et où des scènes tirées de pièces d'auteurs contemporains (français et/ou algériens).

Sur le plan des propositions des projets, il faut reconnaître que l'éventail est assez large, même le programme dans sa formulation reste fixé sur le produit à réaliser avec l'emploi des énoncés à l'infinitif alors que le manuel structure les titres des projets à la première personne du singulier pour focaliser sur l'apprenant en action avec cette résonnante méta discursive que lui attribue cette situation d'énonciation : faire en réfléchissant sur ce qu'on fait.

Ainsi donc, le discours didactique est un peu « dévoyé » dans le programme, même si cela ne veut pas dire pour autant que le manuel respecte ce qu'il a projeté dans cette implication de l'apprenant, car nous avons vu au cours de nos multiples analyses des différentes rubriques que la focalisation change d'axe au profit de

l'exercice ou du produit ciblé, et il redevient l'élève qui doit répondre à la question ou faire l'exercice.

3.2. Les projets, des programmes aux manuels de 2AM

Les projets sont distribués dans le tas et introduits ailleurs, par les concepteurs « comme une série indicative de projets ... ».

Ce qui laisse aux enseignants la liberté de concevoir d'autres, liberté d'autant plus sûre car elle se trouve elle aussi inscrite juste après :

Cette liste n'étant pas limitative, l'enseignant à toute latitude de prendre d'autres projets en rapport avec la dominante descriptive²³.

Aussi allons-nous essayer pour commencer de les répertorier en rapport avec la compétence qu'ils sont censés servir, dans notre tableau inventaire (tableau n° 3), placé en page suivante.

Face à ceux inscrits dans le manuel, nous classerons ceux portés dans le programme de manière à les distribuer sur les trois cases selon la proximité des compétences visées.

Les 15 projets sont inscrits et numérotés sans aucun intitulé qui les rapporterait à la description visée et dans le désordre, puisque, pour ne citer que deux exemples, le projet 1 relève de l'argumentation :

²³. Voir le programme en page 34, qui correspond pour le français à la page.10 du fascicule car, pour ne pas le rappeler, il arrive après 3 autres programmes de langue.

Les projets de 2 AM du programme au manuel	
Dans le manuel scolaire	dans le programme
<p>Projet1</p> <p>Le concours de lecture</p>	<p>2°/ Présenter un personnage historique pour le faire connaître aux élèves d'autres classes sous forme soit de saynètes...</p> <p>8°/ Organiser une exposition pour rendre compte d'une excursion scolaire (mer/montagne/, désert...).</p> <p>13°/ Confectionner un album de photos en présentant oralement chacun des membres (familles, camarades,...).</p> <p>14°/ Organiser un récital de poésies, de chansons à dominante descriptive (à l'occasion de la fête des mères...).</p> <p>15°/ Réaliser un montage de chansons algériennes modernes décrivant des personnages connus.</p>
<p>Projet2</p> <p>La monographie illustrée</p>	<p>6°/ Réaliser un recueil de recettes de cuisines (images/ textes/ descriptions/ processus).</p> <p>7°/ Elaborer une brochure sous forme de BD ou autres, présentant la fabrication d'un produit artisanal (...).</p> <p>3°/ Confectionner une revue ou un panneau mural présentant les règles de vie dans une classe (apprendre l'estime de soi, des autres, (...), la préservation des biens de l'école...).</p>
<p>Projet3</p> <p>Le dépliant touristique</p>	<p>1°/Confectionner une affiche ou un dépliant pour appuyer une campagne contre le gaspillage...</p> <p>4°/ Réaliser un dépliant touristique combinant texte et image pour présenter sa région aux élèves d'un autre wilaya....</p> <p>5°/ Organiser une journée « portes ouvertes » consacrée à la description des espèces animales en voie de disparition en vue de les protéger.</p> <p>9°/ Rédiger une publicité valorisant la bibliothèque de l'école en vue d'inciter les élèves à s'y rendre.</p> <p>10°/ Organiser une exposition de photos décrivant son quartier et le faisant connaître aux élèves d'autres écoles.</p> <p>11°/ Réaliser un catalogue présentant un bijou traditionnel.</p> <p>12°/ Réaliser un catalogue de costumes traditionnels.</p>

Tableau n°3 : les projets de 2^{ème} AM du programme au manuel scolaire.

Confectionner une affiche ou un dépliant pour appuyer une campagne de prévention contre le gaspillage de l'eau ou de l'énergie.

Le dernier projet (n° 15) qui les clôture, porte bizarrement sur la narration :

Réaliser un montage de chansons algériennes modernes décrivant des personnages connus.

Ce dont nous ne sommes pas d'accord, car la description étant toujours au service d'une visée, elle existe donc, en tant qu'outil au service de la communication, et non pas pour elle-même. Aussi, elle ne devrait en aucune façon être considérée comme dominante, sur le plan du projet : autrement dit, elle doit servir tel ou tel projet et ne peut être perçue isolément car personne ne décrit sans raison, c'est toujours avec une fonction donnée.

C'est certainement à ce niveau aussi, même si l'analyse microscopique (organisation du discours plus moyens linguistiques mis en œuvre) de la description définit l'objet comme une unité close, que doit intervenir la construction du sens, de façon à mettre en évidence, les moyens employés pour exprimer et traduire la visée pragmatique de la description, sa fonction, dans l'ensemble du projet.

En effet, quelle que soit la description, elle ne peut exister gratuitement, pour elle, et quand bien même serait-elle ornementale comme parfois en littérature, elle reste avant tout fonctionnelle.

Or nous voyons bien que les titres, la place comme élément central tout en lui redonnant son caractère d'instrument ou outil composante d'une unité plus grande, parce qu'elle a justement compétence, et, à plus raison, l'explication et l'argumentation qui sont interdisciplinaires.

Si nous analysons, les énoncés de ces 15 projets, nous nous rendrons vite compte que l'apprenant est rarement inscrit, en tant que véritable acteur et actant du projet, de par l'emploi de l'infinitif, moins porteur pour des apprenants que le présent de l'indicatif que nous privilégions aussi, par rapport à l'impératif, plus contraignant, qui donne la primauté à l'action à accomplir et au produit à obtenir.

Toutefois, si nous considérons ces projets comme trop ambitieux pour nos pauvres établissements, empêtrés dans leurs multiples problèmes d'exiguïté, de chauffage, de manque de matériel (Dans ces programmes, on parle d'école alors que

tout le monde dit chez nous « le CEM²⁴ », comme on dit BEM aussi), nous leur reconnaissons une certaine précision, comparés aux trois intitulés vagues portés dans le manuel, heureusement explicités par les neuf compétences assignées à chaque séquence.

Ne perdons pas de vue que les programmes en tant que directives officielles et outils indispensables à la fois, tracent le chemin à suivre à l'enseignant et lui balisent la progression annuelle. Par ailleurs, au risque de nous répéter, les manuels sont conçus à la demande du ministre de l'éducation nationale, en accord avec les programmes préétablis et le cahier des charges.

Or le titre du premier projet du manuel : « Le concours de lecture » n'est pas du tout inscrit dans le programme de 2AM qui propose cinq projets que nous jugeons plus ludiques mais moins réalisables, sachant que le concours de lecture lui-même est à appréhender.

Le même problème revient pour le projet 2 « La monographie illustrée », que les trois séquences viennent éclairer, alors que dans le programme, les trois projets proposés sont clairs avec des retombées socialisantes précises, ce qui les rend trop ambitieux encore car ne pouvant être possibles que dans les collèges privés qui en ont les moyens. Même si nous sommes d'accord que le projet lui-même est là pour actualiser la compétence dans sa rentabilité sociale.²⁵

La collectivité qu'elle soit à l'échelle de la classe ou de l'école ou même d'autres écoles et wilayas comme dans les projets 4 et 10 est tout simplement de l'utopie, vu comment fonctionnent nos établissements (les inters lycées eux-mêmes ont disparu de la scène éducative).

Un autre point à ne pas occulter, c'est de constater parfois, comme dans la proposition n° 7 une certaine ambiguïté dans le discours visé :

Elaborer une brochure sous forme de BD ou autre, présentant

²⁴. CEM : collège d'enseignement moyen ; BEM : brevet d'enseignement moyen.

²⁵. Sur ce plan aussi nous avons relevé quelques carences, et de taille, car notre question « est ce que l'entrée par les projets est justifiée pour vous ? » -*Oui elle est justifiée car elle sépare les différents thèmes.*
-*L'approche des projets est importante du moment qu'elle sépare les thèmes.*
-*Non, elle n'est pas justifiée.* »

la fabrication artisanale (processus de fabrication). (p. 34)

Des précisions manquent : à qui s'adressera-t-elle ? Quels en seront les interlocuteurs ?
Sera-t-elle sous forme de consignes ?

Dans ce cas, elle rejoindra le discours injonctif. Sous forme de description des étapes ;
dans ce cas, elle appartiendra alors à la description du processus de fabrication, avec
les verbes à mettre à l'infinitif (...)

Se présentera-t-elle sous forme de dialogues et de textes récits, qui en résumeront les
étapes achevées et introduiront les étapes suivantes, à mettre en dialogues interactifs ?
Voilà toutes les interrogations que cet énoncé suscite chez nous.

Enfin ce n'est qu'avec le dernier projet du manuel « Le dépliant touristique »,
que le titre du projet correspond à ceux proposés dans le programme, même pour sa
réalisation, nous sommes tous persuadés que cela s'arrêtera aux petites productions
individuelles qui ne dépassent pas la correction collective et individuelle ; puis les
petits travaux bons, moyennement bons, ou tout à fait illisibles (le plus souvent !)
seront rangés dans les cahiers et les cartables.

Ces buts fixés par le ministère de l'éducation nationale qui veut que
l'enseignement algérien suive les nouvelles orientations à vigueur à l'échelle
internationale, pour ne pas rester en retard sur le plan de l'enseignement et de la
recherche scientifique quelques soient les niveaux même si la réalité sur le terrain,
comme nous le savons tous, pour moult raisons, ne suit pas toujours et sont toujours
loin des conditions de réalisation effective.

Mais il n'en demeure pas moins que l'on doit toujours avoir en présence l'autonomie
de l'apprenant et surtout la centration sur lui et non sur le projet ou les compétences
pour être en accord avec l'entrée dans les projets pour installer des compétences
communicatives.

3.3. Les projets, des programmes aux manuels de 3AM

Tout comme pour la deuxième année, ce programme propose aussi des projets sous l'intitulé ouvert « Projets possibles »,

Dans notre tableau 4 (Cf. page suivante), nous avons encore classé les 18 projets sélectionnés dans ce programme selon leur proximité avec l'un des trois projets du manuel pour nous faciliter la comparaison.

Nous avons gardé leur numérotation initiale pour retrouver l'ordre dans lequel ils sont enregistrés dans le programme. Ce qui est appréciable en soi, car ici aussi, dans la partie introductive, on a pris soin d'ajouter :

*L'enseignant a toute latitude de prendre d'autres projets
en rapport avec le texte explicatif .p.31*

A noter qu'à l'inverse de ce qui a été proposé pour la 2AM, pour ce niveau, le texte explicatif est l'actualisation d'une compétence communicative précise, alors que la description en est une composante discursive.

Donc nous jugeons qu'elles ne sont pas du même niveau. La description est au service du discours explicatif qui l'englobe.

On dénombre 18 propositions de projets dont les verbes taxonomiques marquant la production sont toujours à l'infinitif.

Mais à la lecture de ces énoncés, censés être en rapport avec le texte explicatif, pour nous conformer à la métalangue utilisée et dont nous avons jugé inutile, de faire un tableau pour un seul discours visé par les projets, nous avons pu observer la présence de deux compétences différentes, c'est-à-dire relevant de niveaux différents :

Il y a celle qui relève de la communication et celle qui relève de l'organisation.

Aussi considérons-nous et à juste titre, que les projets 1, 3, 6, commençant par les verbes *élaborer*, *organiser*, *réaliser*, relèvent beaucoup de la compétence d'ordre pratique et organisationnel, que de la compétence de communication linguistique qui passe au second plan; Pour plus de clarté, nous reprenons ci-dessous ces trois propositions :

Les projets du programme au manuel de 3 AM	
Dans le manuel scolaire	Dans le programme
<p>Projet1 Pour la bibliothèque de l'école, élaborer une brochure expliquant le proverbe : <i>Les voyages forment la jeunesse.</i></p>	<p>2/Réaliser pour la bibliothèque de l'école un petit dictionnaire... 7/ Confectionner une brochure expliquant les bienfaits du sport... 11/ (...) réaliser une petite brochure expliquant la nécessité de préserver la faune... 14/ Rédiger une brochure (...) expliquant les conséquences d'un geste imprudent...</p>
<p>Projet2 Pour la journée de l'étudiant, élaborer un recueil de textes donnant l'explication Scientifique de phénomènes naturels et accompagner ces textes de légendes proposant une interprétation de ces mêmes phénomènes.</p>	<p>3/ Organiser une journée « porte ouverte » consacrée à l'explication et à la prévention des dangers de la toxicomanie... 5/Réaliser un sketch pour expliquer les dangers de la violence à l'école, dans les stades... 6/Elaborer un recueil de contes expliquant les mystères de l'univers... 12/Rédiger une brochure expliquant le phénomène du tremblement de terre et préciser la conduite à tenir lors des premières secousses. 17/Elaborer une petit brochure pour décrire la forêt et expliquer ce qui la menace. 18/Réaliser un dépliant pour décrire les espèces animales en voie de disparition et expliquer les raisons de leur extinction.</p>
<p>Projet3 Rédiger un manuel technique expliquant le procédé de fabrication de différents produits afin de le présenter aux autres classes.</p>	<p>1/Elaborer une brochure expliquant le processus de fabrication d'un objet (...) en artisanat. 4/ Confectionner une affiche pour expliquer les règles de jeux de société. 8/Confectionner une affiche expliquant les règles d'un sport collectif dans le cadre d'une compétition... 9/Rédiger un compte rendu d'enquête expliquant le procédé de fabrication de différents produits.... 10/ Réaliser un catalogue expliquant le fonctionnement d'un ordinateur afin d'initier les élèves.... 13/ Rédiger un panneau mural expliquant les premiers secours à apporter.... 15/A l'occasion de la journée de l'arbre, réaliser une notice expliquant comment planter un arbre. 16/Réaliser une petite brochure expliquant le fonctionnement d'un caméscope ou d'un appareil ...</p>

Tableau n°4 : les projets de 3^{ème} AM du programme au manuel scolaire.

1-Elaborer une brochure expliquant le processus de fabrication d'un objet (du produit brut au produit fini pour un concours interclasses en artisanat.

3-Organiser une journée « portes ouvertes » consacrée à l'explication et à la prévention des dangers de la toxicomanie (tabac, drogue...) en milieu scolaire.

6. Elaborer un recueil de contes expliquant les mystères de l'univers pour la bibliothèque de l'école.

Ajoutons que le verbe « organiser », qui veut dire mettre en place, ne peut être mis sur le même plan que les deux verbes « élaborer » et « réaliser », qui eux, participent de la construction et du travail de langue : organiser c'est mettre en place, ce qui est de l'ordre du technique, alors les deux verbes renvoient à la production, à la créativité (...)

Toutefois, nous reconnaissons le caractère socialisant et pragmatique de ces projets, à l'inverse des productions scolaires qui ne sortent pas du cadre de la classe, comme le constate précisément aussi, Roger Seguin, à propos des activités d'apprentissage actuelles qui ne doivent pas, justement, se cantonner au cadre scolaire :

Les tendances actuelles de la pédagogie insistent sur le fait que ces activités doivent porter sur des expériences hors de l'école, (...), et que les élèves doivent y participer activement.²⁶

Il continue pour préciser sa pensée et donner aux activités prévues par les programmes scolaires, l'ancrage qui les rendra opérantes et surtout ayant du sens pour l'apprenant, car le socialisant par des travaux qui prennent appui sur du vrai, sur la vie et non convoqués superficiellement, dans des travaux scolaires :

²⁶. R. Seguin : *Elaboration et mise en œuvre des programmes, guide méthodologique, division de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique* UNESCO, p. 47.

Si l'on définit un programme scolaire comme l'ensemble des activités et des expériences que font les élèves sous la conduite de l'enseignant pour réaliser les objectifs d'apprentissage, les situations pédagogiques doivent utiliser les connaissances sur la communauté, ses valeurs, ses modes de vie (...), ainsi que les caractéristiques de l'environnement naturel.²⁷

A ce propos, il faut dire que les projets réalisés par nos élèves, quand ils le sont, ne sortent toujours pas du cadre de l'établissement, pour ne pas dire de la classe tout court, où ils sont réduits à de simples productions écrites, sans aucun destin socialisant (rencontres les autres classes ou établissement et services publics, lectures collectives, affichages, etc.)!

3.4. Les projets, des programmes aux manuels de 4AM

Pour ce dernier programme du cycle moyen, nous constatons que le choix est réduit comparé au 18 possibilités de la 3AM car les propositions sont limitées à neuf (9) projets que nous avons aussi pris soin de placer dans notre tableau n°5 (Cf. en page suivante) :

Ces propositions visent toutes des projets de classe, mais pour en réaliser trois, il faut faire produire aux apprenants leurs propres projets.

Ainsi par exemple, le projet 2 du manuel, qui renvoie projet 3 du programme demande non seulement un travail individuel de l'apprenant, mais aussi est surtout projeté dans la production collective qui est de réaliser avec l'ensemble des produits, un recueil pour la bibliothèque.

Nous reconnaissons bien qu'il y a congruence entre la proposition du programme et celle portée dans le manuel.

Il en est de même du projet 1 qui correspond à la fois aux projets 2 et 4 du programme. Quant au dernier volet du manuel (3) il est plus englobant que les deux projets proposés dans le programme qui eux visent deux spécificités à mettre en valeur : Du « faire découvrir le pays » qui vise pour nous, le côté pittoresque, exotique,

²⁷. Idem

beauté du paysage, des régions des, villes et des sites du manuel, le programme cible la mise en valeur :

- des moyens de transport (projet 5) ;
- de l'artisanat (projet 8).

Aussi reconnaissons-nous que le choix du manuel est plus judicieux que celui du programme.

Mais il n'en demeure pas moins que c'est le même discours didactique qui circule dans les deux documents, car il s'agit de construire des discours pour promouvoir tel ou tel produit et d'y mettre du positif pour le mettre en valeur, pour ne pas dire des « arguments de vente ».

Les projets du programme au manuel de 4AM	
Dans le manuel scolaire	Dans le programme
<p>Projet1</p> <p>Réaliser des panneaux affiches pour informer et sensibiliser les élèves de l'établissement aux problèmes liés à la préservation de l'environnement.</p>	<p>1/Réaliser une campagne mettant en garde contre les dangers du tabagisme et autres fléaux sociaux.</p> <p>2/ A l'occasion de la journée mondiale de l'eau, organiser une journée « porte ouverte » consacrée à la préservation de cette source de vie.</p> <p>4/Réaliser une petite brochure sous le titre « nos amies, les bêtes » ou « j'aime la nature et je la protège ».</p> <p>9/ Après avoir visité le siège de la protection civile, réaliser une brochure (textes et images) mettant en valeur tout ce qui a été appris à cette occasion.</p>
<p>Projet 2</p> <p>Pour la bibliothèque de l'école, rédiger un recueil de textes (récits et textes argumentatifs) pour parler des droits et des devoirs de l'enfant.</p>	<p>3/ Sous le signe : « Protégeons nos enfants », élaborer une brochure en faveur des droits de l'enfant, à l'occasion du 1^{er} juin.</p> <p>6/ Sous le signe : « j'aime mon école, je la respecte », « j'aime mon camarade », je le respecte », élaborer une revue ou un panneau mural incitant à l'amour et au respect de la classe, du camarade...</p> <p>7/ Ecrire et monter une pièce de théâtre prônant la non-violence.</p>
<p>Projet 3</p> <p>Créer une affiche de publicité et rédiger des reportages pour participer à un concours initié par l'UNESCO, et destiné aux collégiens, dont le thème est « faites découvrir votre pays ».</p>	<p>5/ Sous le slogan : « Partons à la découverte du monde », réaliser un catalogue mettant en valeur les différents moyens de transport.</p> <p>8/ Sous le titre : « L'artisanat dans notre pays » réaliser un catalogue (texte et image), destiné à vanter les mérites de certains métiers pour leur sauvegarde.</p>

Tableau n°5 : les projets de 4^{ème} AM du programme au manuel scolaire.

Il nous faut aussi revenir sur ce point fondamental, qu'est la formulation des trois projets du manuel, à l'infinitif comme pour les trois autres ouvrages, qui concordent avec la formulation choisie par les programmes, à l'exception du manuel de première année qui a utilisé des énoncés formulés à la première personne du singulier, pour focaliser sur l'apprenant qui agit en produisant et non sur le produit lui-même.

Ce que ne prennent pas en compte les programmes (dans leur formulation), lorsqu'ils ciblent dans leurs directives, les compétences, les projets, les objectifs, et les activités, à mettre en œuvre dans cet enseignement/apprentissage, pour lequel on investit beaucoup dans le métalangage. Mais Où, paradoxalement, on oublie sa véritable portée, en le plaçant comme finalité et non comme outil à expliciter, et relier à la notion d'apprenant dans sa dimension en tant que « partenaire », de tout ce dispositif préconisé, à commencer par le choix des projets »socialisants «.

Seulement, à ce sujet encore il nous faut attirer l'attention sur la faisabilité de tous ces beaux projets, qui restent, vérifications faites au près de nos collègues du cycle moyen, au stade de la production individuelle de l'apprenant de ce qu'ils appellent toujours l'expression écrite.

Aussi considérons nous, que même tous ces vocables employés qui visent grand et qui sont accomplis par des adultes de par leur métier et dans leur lieu de travail, reste loin de la situation réelle de nos collégiens qui font des exposés, font des petites rédactions, mais n'ont pas cette envergure que prônent les manuels et les programmes à partir desquels, en livres fermés, pour reprendre Roegiers, ils ont été conçus sur commande officielle.

4. Les objectifs des programmes aux manuels scolaires

Commençons par souligner que les objectifs généraux découlent eux-mêmes des buts poursuivis par le système éducatif d'un pays qui découlent quant à eux des finalités ou affirmation de principes à travers lesquels une société donnée identifie et véhicule ses valeurs.

Avec ces projets, l'enseignement /apprentissage tel que promulgué par les programmes donne la primauté aux textes et productions ancrées dans la vie quotidienne actuelle, donc dans l'environnement quotidien de l'apprenant, du moins pour ce qui est de la planification inscrite dans les programmes.

Ce qui peut être très motivant pour l'apprenant même si ces discours oraux et/ou écrits ne sont pas produits à son intention, ils sont tout de même ceux où la parole et l'écrit sont socialement utilisés et de manière réellement utilitaire car fonctionnelle pour les besoins de la vraie communication qui crée les relations entre les gens et entre les peuples (familiales, amicales, professionnelles, commerciales, etc.). ; Bref, qui font marcher le monde.

Car comme l'écrit à juste titre, Robert Galisson en ce qui concerne ces documents qu'on appelle depuis peu *documents authentiques*, parce qu'ils sont les fidèles miroirs de la situation réelle de la langue aussi sont-ils :

*Arrachés au monde extrascolaire, donc à leur support naturel,
et introduits en situation fictive dans l'acte éducatif.*²⁸

Ainsi l'ordonnance n° 76/ 45 du 16 avril 1976, nous précise pour ce qui est de notre cas, en Algérie à propos de l'enseignement des langues étrangères ce qui suit :

- « - L'enseignement des langues étrangères vise à favoriser :
- l'accès à une documentation simple ;
- la connaissance des cultures et des civilisations étrangères ;

²⁸. R. Galisson: *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, CLE International, 1980, p. 27

le développement de la compréhension entre les peuples. »

Sans nul doute, cet enseignement permettra « une ouverture sur la culture humaine dans sa dimension universelle la plus féconde. »²⁹

Nous retrouvons encore la même introduction que pour la 2^{ème} et la 3^{ème} AM. Cette fois-ci, les projets sont en rapport avec le discours visé « le texte argumentatif ». Nous remarquons une nette réduction dans les choix, puisque 9 projets seulement sont proposés, avec la même liberté laissée à l'enseignant pour une autre sélection, pourvu que les projets cadrent avec le discours argumentatif.

Mais il y a lieu de signaler encore ce que nous considérons comme un décalage entre compétence communicative et compétence organisationnelle et ce, pour ce palier aussi :

Ainsi, la proposition 2 est plus centrée sur l'organisation pratique et relationnelle que sur la compétence explicative ; tout comme monter une pièce de théâtre dépasse largement le cadre de la dramatisation car elle va jouer sur le temps, l'espace et les moyens matériels et humains à mettre en œuvre. Ce qui me paraît utopique dans des classes qui souvent, n'ont même pas un livre pour deux ; et le plus dramatique, leurs enseignants n'ont même pas les moyens de faire des tirages, en dehors des sujets de compositions ou de devoirs semestriels.

A ce sujet, nous avons encore sollicité les enseignants du cycle moyen que nous encadrons en formation continue, et auxquels nous avons pris soin de distribuer une feuille pour une réponse rapide mais écrite à notre question faite de vive voix, puis portée au tableau :

« -Est-ce que vous pouvez imprimer ou photocopier les projets des

²⁹. Un autre article englobant les langues étrangères en général est plus significatif à bien des égards, car il est tourné vers des valeurs universelles :

« *L'enseignement des langues étrangères vise à favoriser :*
-l'accès à une documentation simple ;
-la connaissance des cultures et des civilisations étrangères ;
le développement de la compréhension entre les peuples.

Ainsi cet enseignement permettra une ouverture sur la culture humaine dans sa dimension universelle la plus féconde. ». Article 76/45 de l'ordonnance du 16 avril 1976

élèves pour en faire des recueils, des brochures pour la classe? ³⁰ ».

En voici quatre qui nous semblent assez significatives pour leur précision car elles confirment ce que nous savons tous déjà et qui n'a pas pu changer en deux ou trois ans³¹:

« 1 -Non, ils sont seulement corrigés.

2-Non, pas spécialement. Car pour moi, le premier et l'unique objectif l'unique objectif c'est de s'exprimer et de communiquer sans se spécialiser dans un domaine ou un autre.

3-Non je ne les photocopie pas mais je garde le plus souvent le projet dans la bibliothèque.

4-Une fois le projet est corrigé par l'enseignant, il sera rendu au groupe d'élèves pour revoir le travail avec l'observation de leur professeur. Puis, ce dernier le garde au niveau de l'établissement (Les élèves remettent leur projet.) »

La plupart des collègues du cycle moyen ont saisi l'occasion ce jour là, pour justifier certaines situations qui ne les aident nullement à donner plus que ce que les conditions dans lesquelles ils assurent leurs tâches d'enseignement ne leur permettent.³²

³⁰ - Il s'agit des 13 à 15 enseignants réguliers sur les 22 PEF inscrits en formation continue pour la préparation de la licence dans le cadre du LMD, que j'encadre cette année un jeudi sur deux à raison de 3 heures pour chaque séminaire. Il nous faut signaler que la didactique du FLE est programmée dès la première année par L'école normale supérieure qui supervise la formation continue des enseignants, alors que nous l'assurons qu'en troisième année pour nos étudiants de licence LMD.

A leur décharge, quant aux absences et retards permanents, la première des causes, c'est l'éloignement de leur lieu de travail qui va parfois jusqu'à 90 kilomètres par rapport à Bejaia et ensuite, leurs propres cours qu'ils assurent jusqu'à onze heures alors que nos séances de formation commencent à treize heures.

³¹ -Nous avons repris les réponses les plus significatives pour nous car elles traduisent la réalité du terrain tel que le vivent les véritables acteurs (enseignants et apprenants) de ce processus d'enseignement (Cf. copies en annexes).

³². Certains de ceux qui ont répondu à notre question, l'ont mal comprise, et ont confondu avec les projets des manuels et de leur exploitation, d'où des réponses comme:

- Je ne suis pas les textes proposés par le manuel scolaire pour traiter les points de langue. Je propose mes propres textes à mes élèves. Concernant les textes de compréhension de l'écrit, je les traite faute de moyens.

Moi, personnellement, je n'imprime pas toutes les séances prévues. Il m'arrive parfois de le faire pour certaines, quand je dois rechercher plus de précision et de détails. Le livre de l'élève fait objet de fiches appuyées sur les textes adaptés.

4.1. Les objectifs du programme au manuel en 1AM

Une première remarque s'impose, car pour ce niveau les objectifs assignés à chaque séquence sont toujours précédés de l'intitulé « Objectifs » lui-même comme si les apprenants de ce niveau devaient en prendre note.

Les objectifs dans le programme et dans le manuel de 1AM				
Dans le programme			projet	manuel
zone	oral	écrit		
nombre	21	39	P1	4
			P2	26
			P3	5
			P4	8
			P5	5
			P6	5
Totaux	60		53	

Tableau n° 1 : nombre d'objectifs dans le programme et le manuel de 1AM

La totalité des objectifs est de 53 objectifs à faire atteindre aux apprenants selon les propositions du manuel de la première année moyenne alors qu'elle est de 60 (soit 21 objectifs pour l'oral et de 39 pour ce qui de l'écrit). Ce que nous avons reporté dans notre tableau n°1, ci-dessus.

Un travail comparatif pourrait faire ressortir ceux qui ont été choisis pour les manuels et s'ils cadrent mieux que ceux qui ont été occultés, même si nous sommes consciente que sept objectifs ne peuvent pas remettre en question tout un plan de formation.

4.2. Les objectifs du programme au manuel en 2AM

Ce que nous présentons comme objectifs précèdent aussi les séquences, mais aucun sous-titre ne les annonce explicitement.

Certaines séquences portent sur plusieurs objectifs de 1 jusqu'à 5 objectifs parfois. Ce qui nous frappe c'est que 46 objectifs sont portés verbalement dans le manuel alors que le programme qui a servi à le concevoir s'est limité à 34 objectifs dont 16 à faire atteindre aux apprenants de 2AM pour l'oral et 18 objectifs inscrits pour le volet « écrit ».

Ainsi, force est de constater que 12 objectifs ne relèvent pas des directives officielles, les programmes étant visés par les experts et consultants du ministère de l'éducation nationale, après leur conception par la cellule des programmes.

Il serait certainement intéressant de prendre note des 12 objectifs inscrits en plus dans le manuel, et de les étudier pour voir s'ils ne sont pas plus importants que certains autres portés à la fois dans le manuel et dans le programme.

Mais un autre déphasage nous interpelle aussi, c'est ce que nous verrons dans notre partie consacrée aux objectifs de 3AM, étroitement liés à ceux censés être acquis en 2AM pour une progression harmonieuse.

Nombre d'objectifs pour la 2 AM, du programme au manuel			
Projets	Dans les manuels	Dans les programmes	
		Oral	Ecrit
1	19	16	18
2	15		
3	12		
Total	46	34	

Tableau n°2 : Nombre d'objectifs dans le programme et le manuel de 2AM

4.3. Les objectifs du programme au manuel en 3AM

Les objectifs assignés à chaque séquence ne sont inscrits en tant que tels sous l'intitulé « Objectifs » que dans le sommaire avec une colonne pour la réception et une autre pour les objectifs inhérents à la production, pour l'oral, ensuite pour l'écrit. Aussi notre tableau synthétique ci-dessous va respecter cette répartition pour ce niveau, ainsi que pour le manuel de 4^{ème} année qui est confectionné sur la même maquette.

Pour le projet 1 : les 8 objectifs de l'oral se répartissent ainsi : 4 pour la réception (verbes taxonomiques : employés : *identifier, identifier, extraire, repérer*) et 4 pour la production orale avec pour verbes procéduraux : *questionner, restituer, reformuler, restituer*.

Nous observons aussi que pour le projet 2, seuls 6 objectifs sont assignés à la réception ou compréhension de l'oral alors que pour l'écrit, nous en avons relevé 8, cette irrégularité est étrange alors que pour les deux autres projets nous avons comptabilisé le même nombre pour chacun d'eux.

Les objectifs du programme au manuel de 3 AM				
Projets	Dans le manuel		Dans le programme	
	Oral	écrit	oral	écrit
1	8	8	14	15
2	6	8		
3	7	7		
Totaux	21	23	14	15
Totaux généraux	44		29	

Tableau n° 3 : le nombre d'objectifs dans le programme et dans le manuel de 3AM

Il en est de même pour l'écrit, où les objectifs assignés sont encore répartis de manière équilibrée:

-3 objectifs sont inscrits pour la réception avec pour verbes *repérer, dégager, lire* ;

-3 objectifs pour la production inscrits avec les verbes *expliquer, reformuler, expliquer, expliquer, expliquer*.

A noter l'occurrence du verbe expliquer qui situe la production dans le niveau d'analyse, du moins à travers ces objectifs.

Mais si nous pouvons relever un grand décalage entre le nombre d'objectifs prévus dans le programme qui enregistre 29 et le manuel de 3AM qui en contient 44. Avec 15 objectifs de plus portés dans le manuel, il ya de quoi s'étonner sur le respect du cahier des charges. Comme pour le manuel de 2AM, analyser encore ces objectifs non programmés peut montrer s'ils sont justifiés ou non.

Un autre constat est à faire à partir de ce programme de 3AM et cette fois il concerne la 2AM, car nous retrouvons un profil d'entrée de l'apprenant qui arrive en 3AM, lequel profil ne peut que reprendre ce qui a été installé en deuxième année.

Il nous suffit de revenir en arrière pour le vérifier ; d'où notre tableau comparatif entre le programme de 2AM et celui de 3AM qui présente le profil d'entrée en 3AM beaucoup plus riche et plus ambitieux que le profil de sortie de la 2AM pour le même apprenant (Cf. notre tableau n°4 ci dessous).

Par ailleurs, même sur le plan de l'organisation il y a un léger décalage : dans le programme de 2AM la lecture est séparée de l'écrit alors que dans celui de 3AM, les deux zones sont insérées dans l'écrit ce qui est juste, pédagogiquement parlant, car on

décode avant d'écrire puisque le deuxième est dépendant du premier; ce qui est mieux .

Notre tableau va faire apparaître les différences entre les deux profils attribués au même niveau 2AM :

Concentrons-nous sur les rubriques ciblées par les deux programmes pour nous rendre compte en effet, que des déphasages sont à relever :

-ainsi pour l'oral l'apprenant de 2AM sort avec cinq (5) objectifs atteints, alors que le profil d'entrée du programme de 3AM, se présente avec onze (11) objectifs à faire atteindre aux apprenants de ce niveau ; ce qui deviendra leur profil de sortie.

- pour la lecture, l'apprenant sort de la 2AM, avec cinq (5) objectifs atteints, selon ce qui est porté dans le programme correspondant pour son profil de sortie ; mais le document de 3AM, lui attribue un profil d'entrée avec neuf (9) objectifs acquis ;

Du programme de 2AM au programme de 3AM	
Profil de sortie de 2AM :	Profil d'entrée en 3AM :
<p>2.2.1-A l'oral, l'élève sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -identifier l'objet, -décrire une personne, un objet, un lieu à partir d'un support iconique ; -décrire un itinéraire ; -insérer une description... ; -reformuler un énoncé ; -nommer les éléments constitutifs d'un objet 	<p>2.1.1 - <u>A l'oral</u> : l'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -écouter et comprendre une séquence narrative ; -identifier l'objet de la description -reconnaître le passage descriptif -nommer les éléments d'un objet ; -reformuler un énoncé descriptif, -décrire un itinéraire ; -décrire une personne, un objet, un lieu, à partir d'un support iconique ; -insérer une description dans différents types de discours ; -lire à haute voix des textes variés ; -reformuler une histoire ; -raconter une histoire.
<p>2.2.2-En lecture, l'élève sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -lire une image ; -reconnaître le rapport texte / image ; -retrouver la structure d'un texte descriptif ; -repérer la visée d'une description et les outils mis... ; -lire une œuvre complète riche en descriptions. 	<p>2.1.2- <u>A l'écrit</u> :</p> <p>-2.1.2.1- En lecture : l'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -questionner un texte pour : identifier les personnages ; repérer les lieux, les actions ; retrouver la structure narrative. -distinguer le discours direct du discours indirect -établir le lien image/texte. -reconnaître des passages descriptifs. dans différents types de textes (narratif, explicatif, argumentatif). -retrouver la structure d'un texte descriptif. -repérer la visée d'une description et les outils -lire une œuvre complète.
<p>2.2.3.-A l'écrit, l'élève sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -se présenter et/ou de présenter quelqu'un ; -présenter un lieu, un objet,(...) ; -décrire un itinéraire ; -traduire une image ou un schéma en texte ; -décrire pour justifier un choix. 	<p>-2.1.2.2 -En écriture : l'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -rédiger un récit dans lequel il se présente ou présente quelqu'un. -présenter un lieu, un objet, un personnage (...).un itinéraire.-traduire une image ou un schéma en texte.-rédiger un récit. -lire une consigne et entreprendre une tâche en fonction de celle-ci.-améliorer sa production ou celle d'un camarade en fonction de grilles préétablies (...).

Tableau n°4: Les objectifs de 2AM dans le programme de 2AM et celui de 3AM.

-enfin en ce qui concerne le volet de l'écrit en tant qu'écriture comme le stipule si bien le programme de 3AM, aux cinq(5) objectifs que retient le profil de sortie de 2AM, sept(7) objectifs sont inscrits dans le profil d'entrée en 3AM.

Pour savoir lequel des deux programmes se retrouve dans le manuel de 2AM, il suffit de se reporter encore aux objectifs inscrits dans ce document. Pour le moment passons au dernier niveau et vérifions aussi ce qu'il en est en ce qui concerne la congruence entre les objectifs du programme et ceux pris en charge par le manuel de 4AM.

4.4. Les objectifs des programmes aux manuels en 4AM

Comme nous l'avons signalé à maintes reprises, le manuel de 4^{ème} année moyenne est fabriqué sur le même modèle que celui de la 3^{ème} année moyenne.

En effet, là aussi les objectifs assignés à chaque projet et plus précisément à chaque séance, sont inscrits comme tels avec le titre « Objectifs », pour l'oral et pour l'écrit ; ce que nous avons répertorié dans notre tableau synthétique (Tableau n° 5)

-Pour le projet 1, aux 6 objectifs assignés à l'oral correspondent 7 faire atteindre aux apprenants à l'écrit :

- 3 objectifs pour la réception, introduits par les verbes *repérer, dégager, différencier* ;

- 4 objectifs pour la production avec inscrits avec les verbes : *produire, réduire, compléter, produire.*

-Le Projet 2 ne comporte pas d'irrégularités sur le plan du nombre d'objectifs puisque le même nombre d'objectifs se retrouve à l'oral et à l'écrit (6 objectifs chacun), ce qui nous réconforte car cela montre un souci du respect du cahier des charges.

-Par contre, le Projet3 assigne plus d'objectifs à l'oral (8) qu'à l'écrit (5). De plus, à 3 objectifs de réception ou de lecture (*Identifier..., traduire..., dégager...*), il ne fait correspondre que 2 objectifs pour ce qui est de la production composée avec le même verbe, *Rédiger...*,

Ce que nous déplorons, c'est que c'est qu'on donne trop la primauté à l'analyse alors au détriment de la créativité, qui permet de se construire en faisant, quitte à « *trébucher* » plusieurs fois s'il le faut.

Aussi doit-on favoriser la productivité beaucoup plus par la construction personnelle et la créativité que par l'analyse qui est certes indispensable chez nos apprenants mais ne leur permet pas de tisser leur propre langue communicative.

Nombre d'objectifs du programme au manuel de 4 AM				
Projet	Dans le manuel		Dans le programme	
	Oral	écrit	Oral	écrit
1	6	7	24	17
2	6	6		
3	8	5		
Totaux 1	20	18	24	17
Totaux 2	38		41	

Tableau n°5 : nombre d'objectifs dans le programme et dans le manuel de 4AM

Notons au passage, que les enseignants restent souvent évasifs, dès lors qu'il s'agit de leur demander de cerner les dissonances qui peuvent exister entre les programmes et les contenus des manuels. C'est ce que nous remarquons même lors de la lecture des réponses au questionnaire adressé aux enseignants du cycle moyen.

Ainsi sur le nombre d'enseignants interrogés qui ont répondu à la question 31 : « existe-t-il un manque de cohérence entre les manuels scolaires et les nouveaux programmes ? », 52 % ont répondu qu'il n'y a pas d'incohérence entre les programmes et les manuels sur 9% de oui, mais c'est sans compter les 39% qui ont occulté cette question.

5. les séquences des programmes aux manuels

Avec l'entrée par les projets, un autre métalangage est nouvellement introduit dans les manuels scolaires et dans les classes algériennes. Il s'agit donc de la notion de séquence que nous avons vue déjà inscrite dans les manuels avec une occurrence appréciable (289 inscriptions pour l'ensemble des quatre manuels qui la contiennent), et dont nous avons donné des définitions et des explications dans notre partie consacrée aux « séquences et métalangage » (p. 102 à 106) qui les présentent, pour nous résumer, comme des sous-ensembles ou paliers structurés à travailler progressivement en les intégrant les uns aux autres, pour réaliser le parcours du projet de manière cohérente et constructiviste.

Vu l'extrême concentration des programmes, nous sommes consciente de ne pas retrouver toutes les séquences et leurs intitulés ; c'est parce que cette notion est très courante dans les manuels scolaires, que cette étude nous interpelle et que nous avons décidé de vérifier si celle-ci est clarifiée, mise en relation avec le projet dont elle représente un sous ensemble. La même quête sera aussi dirigée vers les programmes.

Cette notion est d'ordinaire utilisée dans le lexique relatif à l'audio visuel, on dit bien une séquence de film, au lieu de dire « partie », plus commun.

Une séquence est la partie d'un tout organisé, avec des activités précises pour faire atteindre l'objectif qu'elle vise, lui-même étape indispensable pour réaliser le projet qui l'inclut.

Les activités s'organisent successivement dans chaque séquence qu'on cible, et l'un après l'autre, les objectifs opérationnels s'articulent petit à petit : le projet se monte progressivement, et chaque séquence donne lieu à un apprentissage organisé et en contexte (sur le plan du discours, lexicale, morphosyntaxe appropriée et référent).

Les séquences des programmes aux manuels		
Niveaux	Programmes	Manuels
1AM	02	17
2AM	01	83
3AM	04	100
4 AM	04	91
Total	11	291

Tableau n°1 : les séquences, des programmes aux manuels

Dans les programmes, cette notion importante pour la progression du travail d'enseignement/apprentissage, dans le cycle moyen, est certes présente dans ces documents, mais elle n'est pas mise en valeur ; autrement dit, elle n'a pas été reconnue comme une « étape unité » indissociable de la construction « du tout » qu'est le projet.

Pour plus de précision, nous nous pencherons sur cette notion et ce qu'elle représente niveau par niveau aussi.

5.1 Les séquences dans le manuel et le programme de 1AM :

Les deux fréquences de « séquence » interviennent comme suit :

-Dans le profil d'entrée pour ce qui est des acquis en compréhension orale et expression orale :

« Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles. » (p.19)

Puis plus loin en page 34, dans la partie *Programmation et indications méthodologiques*, en gestion du temps, pour en donner une durée approximative traduit par la présence « de plus ou moins » marquer de flottement : « durée d'une séquence : plus ou moins 5 heures », ce qui demande donc une explicitation de cette

spécification car elle est conséquente en tant qu'unité phase indispensable dans le cheminement hiérarchisé du projet.

Force est de constater encore qu'aucune explicitation n'a été réservée à cette notion, ni aux activités la composant pour rendre compte de sa fonction dans l'ensemble et des activités qui doivent être insérées pour mettre du sens au lieu de proposer de simples exercices, qui risquent encore de faire perdurer des « gratuités et du gaspillage de temps », sans que les apprenants n'avancent dans un travail cohérent, car inscrit dans un produit à réaliser par étapes interdépendances, hiérarchisées, permettant de contrôler dans leur agencement, les matériaux qui les composent.

Aussi comme déjà certains métalangages procéduraux ont été plus ou moins expliqués (projet, activités, évaluation), notre proposition est de définir à l'enseignant qui a une idée assez floue de cette notion en apparence simple, ce qu'on entend par séquence, ses caractéristiques, sa fonction dans un projet et donc, de mettre aussi en lumière les activités mises en œuvre, pour pouvoir réellement jouer son rôle, dans l'appropriation de la compétence visée.

Dans le manuel scolaire de la première année, comme nous l'avons signalé dans notre partie (2.2 Le métalangage et le discours didactique dans les séquences), la notion « séquence » est inscrite 17 fois avec 8 fréquences dans l'avant propos et 9 dans le sommaire (2 et 4), les projets à une seule étape n'en comportent pas (1, 3, 5, 6)

Il nous faut donc examiner aussi ces inscriptions et voir dans quelle mesure elles explicitent cette notion et montrent son caractère intégrateur dans un ensemble auquel elle est étape indispensable car présentant des particularités à prendre en compte pour un tout, pour avancer avec cohérence et progression dans l'apprentissage.

Comme on peut l'observer, la séquence est chaque fois présentée comme une partie et à aucun moment, l'explicitation quant à sa relation avec l'ensemble et la cohérence qu'elle est censé construire, dans un ordre qui va de la première pierre à la l'ultime marche pour clôturer l'édifice projet, n'est prise en charge :

-nous avons choisi d'organiser ton manuel en séquences. -Ton manuel Comporte treize séquences. -En tête de chaque séquence sont présentés les

objectifs que tu dois atteindre. -Chaque séquence comprend deux textes illustrés... -Des textes, des poèmes ou des BD te sont proposés à la fin de chaque séquence

Ces énoncés sont comme on peut le constater de simples indications présentatrices avec l'emploi du verbe à l'infinitif, organiser, les participes passés, présentés et proposés (formes passives) et du verbe comprend au présent de l'indicatif. L'explicitation même rudimentaire n'est inscrite ni dans l'avant-propos ni dans aucune page.

Ce qui serait intéressant d'inclure puisque nous cherchons à mettre du sens dans tout ce que nous réalisons avec les apprenants.

En conclusion, présenter la séquence comme une étape organisée, indispensable pour progresser intelligemment dans la réalisation du projet, en s'appropriant peu à peu les moyens discursifs, linguistiques et socioculturels aurait donné plus de poids à l'emploi de cette notion au lieu de faire comme si un mot en a remplacé un autre :

- On dit plus partie, il faut dire maintenant séquence. C'est comme Ça, n'est-ce pas ! ; Ça fait mieux, c'est nouveau ! ³³

Enfin nous considérons qu'il serait plus judicieux de penser à introduire, surtout dans l'avant-propos, puisqu'on en parle, des énoncés comme, « Il faut voir la séquence comme... Vous devez savoir que séquence c'est ce qui ... On parle de séquence et non pas de partie parce que ... »

Il importe aussi de préciser ce qu'est la séquence dans un récit (conte, légende, histoire drôle...) et ce que recouvre la séquence dans un projet communicatif. Bref, nous voyons bien que cette notion est restée vague aussi bien dans les programmes, que dans les manuels scolaires de première année.

Il nous faut maintenant voir ce qu'il en est dans les trois autres manuels par rapport à leurs programmes respectifs.

³³. Appréciations que nous avons personnellement entendues lors du débat de fin de séminaires avec les enseignants en formation continue.

5.2. Les séquences dans le manuel et le programme de 2AM

La notion de « séquence » est inscrite une fois dans la partie consacrée au profil d'entrée en 2AM, ce qui renvoie à ce qui a été acquis en 1 AM, compétences estimées comme appropriées par les apprenants, puisqu'ils sont passés au niveau supérieur, sans aucune explication encore, comme si cette notion ne présentait pas d'intérêt.

Ce qui est totalement faux, car il faut bien saisir ce qu'elle recouvre, pour prendre conscience du rôle qu'elle joue dans la réalisation des objectifs, inhérents à la production du projet communicatif en FLE :

« En 1° AM, l'élève a développé des attitudes de bon auditeur, notamment, face à une séquence narrative. », p. 27.

Une petite précision en ce qui concerne « auditeur » : à mon avis, il serait plus juste de mettre « narrataire ».

Car il est bon de rappeler que lorsqu'on écoute quelqu'un raconter, narrer, on est forcément auditeur, mais plus précisément narrataire, puisque nous sommes en plein dans le métalangage, autant ne pas galvauder des notions.

On choisira la notion « auditeur » en situation de discours où on est allocutaire (celui qui écoute la radio...), surtout que le message est adressé aux enseignants, il faut, je pense, être précis dans tout ce nouveau métalangage qu'on leur diffuse et dont ils avouent, dans leur majorité souvent, avoir une bien vague perception. Donc, plus de définitions et d'explicitations s'imposent encore.

Pour ce qui est du manuel scolaire, avec le chiffre de 82 occurrences, la représentativité de la notion de « séquence » est considérable avec : 9 inscriptions dans le sommaire, 23 pour le projet un, 27 dans le projet deux et 22 pour le troisième et dernier projet 1 en page 5.

le vocable est soit utilisé comme intitulé ou répété à chaque page, suivi du chiffre qui indique sa place par rapport à l'ensemble des trois séquences, qui constituent chaque projet, pour ce niveau.

Tout comme nous nous interrogeons sur la portée du syntagme « face à une séquence narrative » : remplit-il le sens de : face à un récit ? Face à une histoire racontée ? Est-ce qu'on vise le discours ou l'histoire elle-même ?

Le choix n'est pas libre !

Dans ce cas il est employé avec l'acception de générique, fonction qu'il ne remplit pas dans la pédagogie du projet ; et donc, nous voilà encore devant une irrégularité d'utilisation d'une notion, sans respect de son acception réelle sur le plan pédagogique.

Il nous faut aussi examiner ce qu'il en est du point de vue d'explicitation ou d'indication qui permet à l'apprenant de se donner les moyens de comprendre cette notion de séquence et de travailler « dans du sens » comme le veut la pédagogie du projet et le dispositif mis en place avec l'enseignement/ apprentissage.

Sous l'intitulé « Comment utiliser ton nouveau manuel de français », sont seulement reprises les dix pages distinctives du manuel avec ce que recouvre chacune d'elles sur le plan des enseignements.

À l'instar des autres présentations, celle-ci n'apporte rien de plus comme l'indique cet énoncé qui s'adresse à l'apprenant, véritable destinataire du manuel :

Cette page t'annonce la séquence et te présente de jolis tableaux de peinture. (p.5)

Avec le verbe de présentation présenter et le verbe déclaratif annoncer, aucune n'explicitation n'intervient ; l'aspect intégratif et organisationnel indispensable à la mise en relief de son importance dans le processus de construction du projet et parallèlement du savoir et du savoir faire en situation d'apprentissage reste ignorée.

Notre analyse fait apparaître un malheureux décalage qui ne nous échappe pas, entre l'intitulé de la page 5 et les énoncés qu'elle recouvre, pour les énoncés qui restent tous de l'ordre de la présentation et non de l'explication, comme le suggère le titre de cette rubrique qui s'ouvre avec l'adverbe comment, qui annonce un

complément circonstanciel de manière (ou plus), associé au verbe utiliser « Comment utiliser... ».

On s'attend forcément à lire juste après « en faisant ceci ou cela (en lisant, en comparant en cherchant, en travaillant, en répondant à, en passant de telle activité à telle autre...)

Notre constat est là pour vérifier que cela n'a pas été pris en charge ; même si personnellement, j'aurais opté pour la formulation, « dans telle ou telle page tu feras... Dans telle ou telle rubrique, tu auras à répondre, à analyser, à former, à dire, à réaliser telle ou telle activité, à construire (...)

Bref, pour ce qui est de la notion « séquence », on doit lui fournir les principales clés qui lui permettront d'évoluer dans la séquence appréciée en sa qualité d'élément structurant et donc indispensable à l'ensemble du projet.

Espérons qu'avec la question en page 74, la recherche de l'apprenant ou la réponse de l'enseignant, si tant est que cette opportunité est prise en compte, permettra enfin d'avoir une définition précise ou explicitation pertinente :

*Comment peut-on appeler chacune des grandes parties d'un texte :
chapitre, séquence, paragraphe... ?*

Mais ce qui nous intrigue, c'est que la part réservée aux autres notions relatives au texte (voir notre partie le métalangage employé dans les manuels et les programmes p.577), est assez conséquente et intéressante, comparée à ce flou qui entoure la notion de séquence.

Aussi, faire appel à la paraphrase communicative dans ces cas nous semble primordiale, surtout quand on se propose d'introduire un métalangage didactique et narratologique qui risque de devenir une fin en soit et non un simple outil de détermination ou de procédé à mettre en place.

5.3. Les séquences dans le manuel et le programme de 3AM

Avec 4 occurrences pour ce niveau, on peut dire que c'est déjà intéressant et qu'on aurait aimé trouver plus dans les deux premiers programmes, ce qui n'est pas le cas.

Regardons maintenant comment cette notion est inscrite dans ce troisième programme en relevant d'abord les énoncés qui l'incluent:

Dans le récapitulatif des compétences qui composent le profil d'entrée de l'élève qui arrive en 3^{ème} année nous lisons :

L'élève est capable de :

-Ecouter et comprendre une séquence narrative.

-Reconnaître le(s) passage(s) descriptifs dans des séquences narratives.

(p.20).

Nous retrouvons deux fois encore le vocable séquence dans la partie consacrée à l'explicitation de la démarche du projet et plus précisément « les implications didactiques :

-L'élève est amené à réaliser une production, en trois séquences et plus qui finaliseront les apprentissages. (p.23)

-L'évaluation sera régulière. Elle accompagne l'apprenant dans tout son cursus d'apprentissage: diagnostique au début, formative en cours de séquence, et sommative à la fin. (p.23)

Nous pouvons écrire d'ores et déjà que « la séquence » n'a pas du tout été prise en charge dans sa définition, son rôle par rapport à l'ensemble du projet, ni pourquoi il faut la mener à bon escient, en sa qualité d'étape sous-ensemble d'un tout organisé.

Mais il nous faut examiner aussi sa place et son inscription dans le manuel censé actualiser ce programme. Avec un total de 100 inscriptions dont seules celles des pages 4, 39, et 55 nous intéressent, toutes les autres étant titres ou sous titre de

sommaire, et répétées toutes les deux pages en vertical du manuel et au bord de la page de gauche. En quoi consistent ces occurrences ?

Commençons par relever les trois emplois dans la partie placée après *L'avant-propos* et avant *Les projets* (planche synthétique p.5) et le *Sommaire* (p.6), intitulée, « Pour t'orienter dans ton manuel. » :

a- *Tu feras le point sur tes apprentissages en réalisant une production à la fin de la séquence.*

b- *Cette production sera préparée pendant la séquence par des activités que tu reconnaîtras grâce à l'expression « je vais vers l'expression écrite.*

c- *La rubrique « le bon train de lecture » te propose un texte long à lire, à ton rythme, pendant la durée d'une séquence.*

d- *Le professeur consacrera un moment à la vérification de vos comptes-rendus de lectures à la fin de la séquence.*

A bien regarder ces 4 énoncés, la séquence n'est perçue que comme une séance dans laquelle sont découpées des périodes, rendues dans ces cas, par l'emploi des compléments circonstanciels de temps : le groupe nominal « à la fin », pour les énoncés a) et d) et l'adverbe de temps « pendant » dans les énoncés b) et c). En page 39, cette notion est présente dans des questions portant sur un texte de la page 38. Elles se présentent comme suit :

a- *A quelle profondeur les personnages se retrouvent-ils dans cette Séquence ?*

b- *Qu'a ressenti le commandant au début de la séquence ?
Que ressentit-il à la fin de la séquence ?*

Encore une fois, la séquence se retrouve utilisée comme partie d'un texte et ne rend pas compte de sa fonction dans le projet, à plus forte raison, il s'agit dans ce cas, de questions de compréhension du texte.

N'ayant trouvé aucune explicitation de cette notion, il convient encore pour nous, d'interroger les derniers énoncés où elle est encore inscrite, en l'occurrence, les questions de compréhension de texte de la page 55 :

Voici les énoncés où on la retrouve :

a- *Relève les différents lieux cités dans cette séquence.*

b- *Compare les informations de l'encadré proposé à la fin de cette séquence à celles données par l'homme (...)*

Ces deux activités ne font que confirmer ce que nous avons noté précédemment : aucune définition ou apport réellement explicatif en ce qui concerne ce qu'on entend par séquence du projet n'y est inscrit ; alors que « séquence » est aussi employée pour désigner les parties d'un récit !

Il faut que l'apprenant soit en mesure de circuler avec facilité dans ce manuel. Pourquoi alors focaliser sur ce recours constant à un métalangage sur lequel on n'apporte aucune précision ? C'est incompréhensible. Oui, dans un manuel d'un apprenant de fle, auquel il faut donner les moyens de savoir avec précision de quoi il s'agit, non pas dans le but de lui apprendre tout ce bagage didactique et procédural, mais pour mettre justement du sens, dans ce qu'il apprend, à commencer par les composantes du projet lui-même.

Ainsi donc, aussi bien dans ce document que dans le programme de 3AM, la notion de séquence aura été négligée dans ce qu'elle présente de constructif et d'organisé dans un ensemble dans lequel elle est partie prenante inévitable pour progresser.

Il nous reste à étudier le programme et le manuel de 4AM en espérant trouver plus de matière à ce sujet.

5.4 Les séquences dans le manuel et le programme de 4AM

La notion « séquence » avec ses quatre fréquences, presque à l'identique de ce que nous avons relevé dans le programme de 3^{ème} année :

De la même manière, le vocable séquence au singulier s'inscrit dans la partie bilan ou profil d'entrée en 4^{ème} année, suite à la proposition qui annonce l'objectif atteint comme repris ci après:

L'élève est capable de :

- Ecouter et comprendre une séquence narrative,

Descriptive ou explicative. p.30

- Reconnaître le(s) passage(s) descriptifs dans des séquences narratives .p.31

Le lexème « séquence » revient, cette fois dans la partie consacrée aux « Choix méthodologiques » et plus particulièrement sous l'intitulé, *Implications didactiques*, que nous remettons d'ailleurs en question, car pour l'enseignant, ce sont les implications pédagogiques, sur le terrain qui doivent arriver après l'explicitation de ce qui caractérise la pédagogie du projet sur le plan didactique et non l'inverse.

Résumons-nous, les différentes définitions et développements aussi imparfaits soient-ils doivent aboutir à leur actualisation en classe de FLE pour la 4^{ème}, ce qui n'est pas le cas ici.

Revenons à nos deux occurrences qui sont toutes les deux inscrites en page 34 et que nous reprenons aussi :

- *Le projet formalise les apprentissages au cours desquels l'élève est amené à réaliser une production, en trois séquences et plus, qui finalisera les apprentissages.*

- *L'évaluation doit être régulière. Elle accompagne l'apprenant dans tout son cursus d'apprentissage : diagnostique au début, formative en cours de séquence et sommative à la fin.*

Notre première remarque ; arrêtons nous sur les compétences du profil d'entrée qui sont quasiment identiques dans les deux niveaux (3 et 4), avec la même acception pour la notion de séquence, employée à mon sens, à la place de compétence et de ce fait se retrouve ici galvaudée. Aussi à la place, pour ne pas générer des contre-sens et des confusions chez les enseignants, il serait plus juste de choisir discours, énoncé, texte, selon qu'on est en situation d'oral ou d'écrit.

Notre deuxième observation porte sur l'emploi de deux verbes taxonomiques « écouter et reconnaître » qui sont encore de l'ordre de la réception alors qu'un profil de sortie cible les compétences terminales ou de production. Ce qui nous semble assez dommageable pour un programme qui se doit d'être rigoureux et respectueux du cadre méthodologique dans lequel il s'est inscrit.

Aussi, devrait-on proposer, pour plus de congruence entre le programme et l'entrée par les projets pour installer des compétences communicatives, des propositions plus en accord, il nous semble, avec un profil de sortie, qui devient profil d'entrée pour le niveau suivant

Il nous faut donc vérifier ce que nous propose le manuel de 4AM, pour ce qui est de la notion de séquence tant employée dans ce document aussi, car, comme nous l'avons vu dans nos différentes parties, il est organisé et imprimé quasiment sur le même modèle que celui de 3 AM.

En effet, dans ce manuel aussi, la notion de séquence se déploie sous forme de rappel du terme lui-même, dans la séquence dans laquelle on évolue, sur chaque page de gauche à la verticale avec 78 occurrences, auxquelles s'ajoutent les 9 inscriptions dans la planche présentant les projets en page 6 et les 3 dans le sommaire en page 4. Ce qui nous un fait total de 90 fréquences hors énoncés (ou plutôt hors phrases).

Aussi est-il légitime de nous demander : pourquoi assisterons-nous encore à des emplois gratuits qui font de la page un « patchwork », sans aucun apport sur le plan du savoir et savoir-faire, en situation réelle, pour l'apprenant ?

Concentrons-nous donc sur ce que propose ce dernier ouvrage pour savoir s'il y a réellement volonté d'explication de la notion de « séquence » ou si comme dans le manuel précédent, elle renvoie seulement à l'étape du récit, créant une confusion de taille, les deux acceptions n'ayant pas été clarifiées comme l'exige la précision pédagogique.

Dans le sommaire cette notion est employée au pluriel pour éviter la répétition dans la présentation détaillée des objectifs inhérents à chaque séquence ; chaque séquence étant identifiée par le chiffre qui lui correspond, selon la place qu'elle occupe dans le projet ; d'où les trois inscriptions puisqu'il y a trois projets. Dans la page réservée à la présentation détaillée des séquences, elles-mêmes par rapport à la cible communicative visée par chaque projet (page 6), cette notion est encore simplement employée comme intitulé partie, sans aucune autre forme d'éclaircissement.

Puis suivent comme nous l'avons signalé, plus haut ces fréquences à la verticale associées chaque fois au chiffre qui correspond à la séquence, pour ne pas se perdre dans le manuel, et se retrouver par rapport à la séquence dans laquelle on évolue. Reste à interroger la page 78, où ce vocable est inscrit dans une phrase, entre parenthèses, mais juste pour situer le texte, où le récit a pour fonction d'expliquer un phénomène :

On raconte pour expliquer ex : expliquer un phénomène

(Voir texte de lecture de la séquence 2 du projet 1)

Ainsi donc, aussi bien dans le programme que dans le manuel de l'apprenant surtout, cette notion qui sera manipulée certainement à plusieurs reprises n'aura eu, dans aucun des quatre niveaux, une définition qui la recadrerait dans le projet en tant que produit à plusieurs étapes organisée et visant des objectifs intégrateurs, qui demandent des stratégies à mettre en œuvre, des moyens pédagogiques (et peut-être aussi matériels), et un temps imparti (qui pourrait varier selon le cheminement choisi et les capacités de chacun), à progresser dans sa quête pour arriver à la fin du projet.

Il est vrai qu'arrivé en 4 AM, l'apprenant est logiquement au courant de ce que représente la séquence, si nous considérons que cela avait été pris en charge dans les documents précédents ; or, comme nous l'avons vérifié dans nos précédentes parties, la clarification de cette notion n'a jamais été prise en compte. (Nous espérons trouver dans le guide de l'enseignant, dans un travail ultérieur, une définition ou un énoncé mettant en exergue le rôle que doit jouer une séquence par rapport au projet et comme respecter son déroulement pour ne pas transgresser ou perturber une progression qui doit se construire par cheminement organisé et hiérarchisé).

Ainsi donc, une notion, ayant une occurrence de 289 fois, pour les quatre années du cycle moyen n'a été explicitée dans aucun des quatre manuels scolaires censé être destiné à des apprenants qu'on veut impliquer et responsabiliser dès l'avant-propos en le tutoyant et en lui donnant certaines clefs.

Conclusion

Conclusion

Pour établir le bilan de cette modeste recherche, notre parcours à travers les manuels et les programmes, autres documents qui les accompagnent, nous a permis de mettre en évidence les rapports entre la présence constante du métalangage et du discours didactique procédural, qui les sous-tendent.

En effet, nous avons retrouvé aussi bien la mise en application de la pédagogie du projet à travers le choix de rentrer par des projets communicatifs à partir de projets, comme exigé par les directives officielles pour chaque niveau pour impliquer l'apprenant algérien de français langue étrangère en le plaçant au centre de son apprentissage comme le recommande déjà l'approche communicative dans l'apprentissage des langues.

Nous avons aussi vérifié que les dits projets dans leur quasi totalité sont organisés et distribués en séquences à l'exception du manuel de « *Les outils de la langue* qui s'intitule aussi « *Le français en projet* » tout en restant fidèle à la présentation classique (titres de leçons à 90% attachés à la grammaire traditionnelle, mais contenu axé sur des activités en contextes).

De la même manière, nous avons aussi constaté que certains projets ne se composent que d'une partie alors qu'ils auraient pu se démultiplier aussi en séquences, pour mieux intégrer les éléments discursifs et morphosyntaxiques qui les structurent.

Rappelons aussi que le travail par objectif, cheville ouvrière de l'enseignement / apprentissage est même inséré verbalement sous le vocable « objectifs », suivi des énoncés correspondants comme dans le livre de (IAM).

Il nous a été permis de vérifier aussi que les compétences communicatives présentes dans l'avant propos, les sommaires et tables de matières sont actualisés dans chaque projet. Mais l'analyse approfondie des différentes parties et rubriques composant ces documents de travail, destinés directement aux apprenants algériens du

cycle moyen, ou du deuxième palier, nous a aussi permis d'en faire ressortir les carences.

Il en est de même, de l'étude des relations qu'elles entretiennent avec les programmes, socles à partir desquels ces manuels ont été conçus, pour répondre à notre préoccupation première, sujet de cette modeste recherche, « le métalangage et le discours didactique dans les nouveaux manuels scolaires de français ». Mais cela nous a aussi et surtout permis de répondre aux questions qui nous interpellent le concernant, en l'occurrence :

Le métalangage didactique est-il précis, en accord avec les soubassements théoriques, les contenus ? En quoi s'inscrit-il dans la pédagogie du projet, l'entrée par les compétences ? Quelle place donne-t-il au travail par objectifs ?

-Est-il en adéquation avec les lignes directrices des programmes, des contenus et de la méthodologie adoptée ?

Y a-t-il adéquation et cohérence entre les manuels des élèves les lignes directrices des programmes, des contenus et de la méthodologie adoptée ?

Mais surtout question cruciale, inscrivent-ils réellement l'apprenant du français langue étrangère dans leurs structurations ?

Autrement dit, est-il interpellé, visé et donc impliqué dans ces documents qui lui sont directement destinés ?

C'est à tout ce questionnement que nous avons essayé de répondre en analysant les facilitateurs, les titres et sous titres de rubriques, les titres des projets, les intitulés des objets, des compétences et les différentes activités proposées par ces manuels à travers les consignes et même leurs contenus. Tout comme nous avons pris en charge aussi, la relation qu'entretiennent ces livres avec les programmes respectifs.

Notre analyse des données, nous amène aux conclusions bilans suivantes :

Un lourd et fastidieux métalangage est inscrit dans les quatre manuels tout comme il est inscrit dans les programmes (et les guides du maître). Mais il en ressort aussi que tout au long des différentes parties que nous avons analysées, ce métalangage, qu'il soit de l'ordre de la métalangue ou du procédural (tourné vers le linguistique ou vers les manières de faire), dans l'apprentissage d'une langue, loin d'expliquer ce dont il parle en sa qualité de métalangage, de mettre à la disposition du futur utilisateur qu'est l'apprenant algérien, ce que le manuel lui propose, reste opaque et spécialisé, comme si les concepteurs l'adressaient à un public averti.

Pour plus de précisions, cet état de fait commence par les avant propos. Certes, comme nous l'avons démontré, dans chaque manuel, ces discours adressés au futur utilisateur, autrement dit à l'apprenant, l'impliquent de par l'abolition de la distance, par l'utilisation du pronom personnel de la deuxième personne du singulier « tu »(embrayeur) et ses anaphores, les interpellations fortement modalisées jusqu'à la présence de marques d'affection. Tout est fait pour séduire l'apprenant en lui présentant dans un cadre argumentatif, les apports bénéfiques du manuel qui lui est destiné en premier lieu, même si nous savons tous, qu'en parallèle, c'est aussi le document de travail de l'enseignant.

Mais à bien lire ces textes missives, nous nous sommes vite rendu compte, que l'apprenant a été complètement oublié de par la formulation du corps du texte, qui comme nous l'avons démontré s'adresse plutôt à des spécialistes du domaine qu'à un élève du cycle moyen, par une prédominance d'un métalangage didactique qui loin de rendre explicites les données fournies, les complique et les entoure d'un « halo » de mystère !

Il en est de même des autres facilitateurs comme les messages iconographiques trop présents et mal exploités, le glossaire qui n'apparaît que dans le manuel de la dernière année (livre de 4AM) mais pour des termes déjà connus, eux-mêmes mal éclairés, avec peu d'exemples.

Ceci est encore repris dans les sommaires trop touffus et redondants, tellement complexes qu'ils rebutteraient le lecteur des classes du cycle moyen au lieu de le servir.

Nous avons vu aussi que le métalangage didactique n'a pas été pris en charge dans une explicitation opérationnelle, « la situation de communication » qui a été à peine abordée ; alors que beaucoup de termes et vocables procéduraux ont été complètement occultés par ces manuels qui « s'en abreuvent » pourtant dès les premières pages.

Nous avons par ailleurs, vérifié en détail, que les titres des projets, ceux des séquences, ainsi que les compétences et les objectifs inscrits, figurant sur les pages de ces livres destinés aux élèves, sont eux aussi, formulés dans un métalangage de spécialiste et « verrouillés ». Autrement dit, que le profane ne peut saisir.

De ce fait, nous avons vu qu'ils se présentent, en surface, comme des livres fermés pour reprendre les termes de Roegiers (1993), conçus pour répondre à la demande du moment, qui est d'installer des compétences de communication en français à travers des projets communicatifs focalisés sur l'apprenant.

Mais, force est de constater, au fur et à mesure que nous avançons dans nos investigations, et sans minimiser l'importance des points que nous ne mentionnons pas, plusieurs discordances et fébrilités traversent ces manuels, qui en surface, et seulement en surface, se présentent comme une véritable innovation, sur le plan de la présentation, et des contenus à traiter.

En effet, nous devons retenir que ce discours à forte occurrence d'un métalangage qui revient comme un leitmotiv, mais qui demeure secret, sans aucune clarification ou définition pour l'apprenant algérien, ne remplit pas son rôle qui est d'expliquer, de décoder ce qui relève de la désignation et ce qui renvoie aux modalités de réalisation, de telle ou telle activité ou production, sa relation avec le projet, son importance, sa fonction dans l'ensemble ; bref son intégration à l'ensemble du projet.

Il ne faut pas que « le fétichisme absolu » pour la pédagogie du projet oubliant jusqu'à ses assises fondamentales nous en éloigne par un trop plein de tâches disparates et sans progression cohérente (cf. le vocabulaire).

C'est seulement quand ces paramètres sont remplis qu'on peut dire « travailler en mettant du sens » ; ce que les concepteurs ont d'ailleurs utilisé dans leurs avant-propos, mais qui n'a pas été réellement mis à profit, dans la réalisation des rubriques qui y sont intégrées.

Cela dit, n'omettons pas de signaler que le discours didactique tournant autour du projet et de sa réalisation, oublie le terrain dans lequel il doit se réaliser par des propositions inadéquates : en effet il oublie la situation matérielle de nos collègues, tout comme la réalité des rapports établissements / service public qui est loin d'être celle des établissements des pays européens.

Aussi faut-il rester modeste dans les propositions et les rendements attendus, qui doivent prendre en compte la réalité socioculturelle et socioéconomique de l'Algérie, pour entrer dans la faisabilité, car on ne transplante pas une oasis au nord, tout comme on ne peut construire un igloo au sud. Autrement dit, pour éviter toute « mésaventure pédagogique », il faut adapter non seulement le choix des projets, mais aussi leur réalisation et leur finalité aux possibilités socio matérielles réelles, qu'offre la situation économique de l'Algérie.

De plus, de notre vérification des intitulés des parties consacrées aux différentes rubriques composant ces manuels de français, telles que les consignes de compréhension, celles portant sur les outils de la langue, la maîtrise de la langue, d'autres carences ont été mises en exergue.

Ainsi, les activités visant l'entrée dans l'écrit, tout comme les parties consacrées à l'évaluation formative et certificative, (notion impropre car on ne parle de ce type d'évaluation que lorsqu'il s'agit d'évaluer les apprenants pour les classer du premier au dernier, dans le but de leur décerner un diplôme, de les primer), nous ont permis de dégager aussi plusieurs défaillances, et ce, malgré un réel effort de s'inscrire dans l'approche par projets, pour installer chez l'apprenant algérien du cycle moyen, comme pour les autres cycles, les compétences communicatives.

Nous avons d'autre part, fait ressortir à travers ces analyses les discordances entre les intitulés de rubriques et les activités proposées, car, souvent, les consignes intégrées dans les rubriques ne sont pas justifiées, d'autant plus qu'un mélange entre les activités, rend la tâche plus difficile pour l'apprenant.

A retenir que des questions devant être classées dans la partie consacrée aux outils linguistiques, se retrouvent injectées dans la partie compréhension, des consignes devant faire partie de l'écrit sont distribuées dans les activités de l'oral. Ce qui ne donne pas l'exemple, à un apprenant, pour être à son tour cohérent et organisé dans son travail de recherche et dans l'exploitation du texte. On comprend que dans de telles conditions, on ne peut écrire « qu'on apprend à l'élève à apprendre ».

Ne dit-on pas qu'il faut l'inciter à travers les questions à « se comporter en petit chercheur ! », pour le mobiliser et le faire réfléchir dans une situation qui réclame responsabilité et autonomie ; attitudes vers lesquelles tendent l'enseignement-apprentissage et son actualisation par et dans la pédagogie du projet.

Or cela n'a pas été mis en relief. Nous avons vu notamment dans ces manuels que beaucoup, sinon la plupart des consignes, restent désarticulées et très mal agencées pour permettre un déroulement cohérent et progressif.

En effet, les consignes sont souvent mal organisées ; dans un questionnaire on se doit d'amener l'apprenant avec souplesse, du plus facile au plus complexe : les questionnements, justement, se doivent de le faire entrer petit à petit dans le texte à comprendre, en ciblant le message, puis ce qui le marque en tant que tel ou tel discours.

On pourrait rétorquer que les niveaux taxonomiques de Bloom sont trop pointus pour rendre compte de toutes les situations de questionnement. Nous répondons qu'il suffit d'être précis soi-même, pour se rendre compte quand une consigne vise la compréhension, l'analyse ou l'évaluation.

Il est donc clair que chaque activité ou question doit occuper la rubrique qui la concerne, d'autant plus que les « sous rubriques » ne manquent pas dans ces manuels,

où elles sont bien mises en évidence et reviennent de façon massive, avec de surcroît, des intertitres réguliers et imposants.

Par ailleurs, il nous suffit d'être un peu plus pragmatique pour éviter d'inonder les apprenants d'exercices d'application, qui ne leur permettront jamais d'agir en situation de besoin langagier (situation problème), mais de leur proposer plus d'activités où ils auront à réfléchir pour la réponse et à construire cette réponse, aussi maladroite soit-elle. On ne vise pas l'excellence !

Certes, cela ne veut pas dire qu'il faut exclure totalement ces exercices de la nomenclature, mais de ne pas les privilégier, au détriment de ce qui donnera aux utilisateurs, les moyens d'agir en français et les moyens qui leur permettront à eux-mêmes, en particulier, de savoir s'il y a appropriation ou non, à quel niveau se situent leurs carences, et à leur enseignants pour savoir à quoi et comment y remédier (mettre en pratique la pédagogie différencier si possible).

Comme nous l'avons vérifié aussi, certaines consignes nous paraissent incomplètes et comme tronquées, alors que nul n'ignore l'influence que jouent les énoncés donnés par les livres ou lus au tableau, sur les apprenants qui les considèrent comme modèles, au risque de les apprendre par cœur.

Autre remarque à ne pas négliger : comment concevoir des projets et terminer la partie de vocabulaire par des classements de mots ? Il faut rompre avec les fausses activités, rompre avec les faux exemples pour les raisons invoquées, car elles ne permettront jamais à l'apprenant de produire, si besoin est.

Cela nous laisse sur une appréhension permanente (pour ne pas dire arrière-pensée) : ce serait davantage ce nouveau métalangage qui donne l'impression de « fasciner » les concepteurs que sa transposition sur le terrain pédagogique et sa concrétisation avec un français accessible aux apprenants du cycle moyen.

Il ne faut pas oublier aussi que c'est le message qui est le plus important et non sa structure pour ne pas être en porte à faux avec la situation de communication : c'est la structure du message qui est modulée, qui est tributaire de la situation de communication et non l'inverse : car c'est le premier qui se nourrit du second. Ce qui

laisse présager des profils d'apprenants encore une fois capables de restituer le métalangage linguistique ou didactique, sans pour autant en faire bon usage. Ce que veulent justement éviter, les partisans de la pédagogie du projet communicatif.

On sait l'influence que jouent les énoncés donnés ou entendus sur les apprenants. On ne dira jamais assez que ce trop plein de métalangage spécialisé va phagocyter encore une fois, le français communicatif.

Et comme dans les décennies précédentes, nos collégiens seront capables d'énoncer « comme ils peuvent » les procédés, leurs intitulés, mais seront encore incapables de produire des messages et des textes corrects dans des situations de communication les concernant.

L'heure est venue de regarder ce qu'on propose dans les manuels non seulement par rapport aux compétences qu'on cible, mais et surtout en priorité par rapport à l'horizon d'attente des apprenants ciblés : nous entendons par horizon d'attente à ce stade :

- les motivations immédiates de ces jeunes esprits ;
- leurs capacités de réception réelle des objets d'apprentissage visés ;
- leurs possibilités socioculturelles et socio-économiques¹.

Occulter ces paramètres conditions *sine qua non* d'un bon rendement de l'enseignement /apprentissage c'est encore faire beaucoup d'efforts pour des résultats mitigés (pour ne pas dire bien en deçà de ce que les programmes et les manuels projettent de faire atteindre à ces apprenants.

En définitive, mettre les nouvelles approches à la portée de l'apprenant, c'est tout d'abord transposer dans son propre langage, ce que nous percevons avec le métalangage spécialisé.

Il n'est pas question encore que les enseignants deviennent esclaves des procédés et du nouveau métalangage. Laissons leur cette part d'émotion et d'intuition qui commande les grandes œuvres, car le travail d'enseignement en est une. Laissons

¹. Ceci nous rappelle les précieux propos de Théodore Roosevelt, président des USA au début du vingtième siècle, « faites ce que vous pouvez, avec ce que vous avez, là où vous êtes », que nous citons de mémoire.

le génie qui se réveille en chacun de nous, de temps à autre et à plus forte raison, dans la situation d'enseignement, où chaque séance est unique en soi.

Aussi sommes-nous tout à fait d'accord avec les propos d'Annie Rivara (1987), citée par François Rope :

*Former des élèves n'est pas la mise application aveugle parce qu'une d'acquis plus ou moins récents de la recherche, mais l'élaboration lente d'un ensemble de méthodes diverses, voire divergentes historiquement datées, combinables ou exclusives et jamais présentées comme révélation.*²

En définitive, mettre les nouvelles approches à la portée de l'apprenant, c'est tout d'abord transposer dans son propre langage ce que nous percevons avec le métalangage spécialisé. Cela fait partie de la mission d'enseignement/apprentissage et n'est pas chose impossible ; bien au contraire, c'est la part de dialogisme que présente tout discours communicatif, qu'il porte sur le savoir théorique ou le savoir d'action.

Nous nous rallions encore aux propos fort judicieux d'Olga Galatanu qui préconise cette attitude dialogique et investigatrice, pour comprendre les tenants et les aboutissants des outils spécialisés (pour nous, métalangage didactique et procédural) :

*Chaque type de discours spécialisé suppose un savoir-faire langagier (un savoir d'action langagière) spécifique qui mérite, nous semble-t-il, une analyse non seulement dans le champ d'expérience qui l'engendre, mais aussi dans le champ de la formation à ce discours*³

C'est déjà lui donner les outils dont il va se servir, en les nommant de manière à ce qu'il soit capable de les intégrer et non pas lui servir un métalangage qui certes, participe de l'explication et de la démonstration, mais pour ceux qui ont dépassé le stade de l'appropriation du français de tous les jours, de ce français usuel qui permet aux relations sociales de s'établir par le pouvoir de la parole mais aussi par les nombreux écrits qui circulent entre les hommes.

². François Rope, *Les recherches en D.F.L.M. à travers les revues françaises spécialisées de 1974 à 1988*, in Perspectives didactiques en français, Collection Didactique des textes, p. 140

³. O. Galatanu, op. Cit. P. 117

Nous sommes tout à fait d'accord avec Denis Diderot que nous reprenons de mémoire, quand il affirmait que le travail en série et l'application stricte des règles, ne peut produire des œuvres d'art ; c'est en dérogeant à cet applicationnisme uniformisé que le génie humain peut se révéler. Nous rejoignons encore Jean Guilton lorsqu'il écrit, et c'est ce que nous ressentons souvent,

*Notre civilisation sursaturée de connaissances offre tant de masques d'apparences de savoir, de faux appuis, que l'homme moderne ne sait plus faire le partage de ce qu'il sait et de ce qu'il ignore.*⁴

Une autre vision est toujours concevable, et c'est pour cela que nous affirmons aussi à la suite de Jean-Etienne Charon :

*Le langage ne peut jamais, comme on le croit souvent, exprimer les choses telles qu'elles sont. Il est une structure logique construite sur un certain nombre de postulats, c'est à dire sur des bases que l'on convient d'accepter, mais qui ne sont jamais vraies de façon absolue.*⁵

Enfin que les sujets de production écrite de ces manuels n'enferment pas l'apprenant dans une seule possibilité mais offrent un éventail de situations-problèmes à même de valider sa performance ; autrement dit, l'intériorisation de la compétence visée.

Oui, que les manuels ouvrent aussi des pistes d'apprentissage aux apprenants et des repères clefs, sans pour autant les museler par des « consignes laissées », des titres ronflants et par un métalangage réservé aux pédagogues et aux spécialistes du domaine, qui empiètent sur la langue usuelle qui circule chez le plus grand nombre de francophones, brimant ainsi toute tentative de sortie originale, parce que reconstruisant et remodelant cette langue française usuelle de par son utilisation permanente, même en tant que « métalangage facilitateur » didactique et procédural.

⁴. Jean Guilton *Apprendre à vivre et à penser*, Ed.FAYARD, 1957, p. 18

⁵.Jean E. Charon, *L'Homme à sa découverte*, Editions Le Seuil, 1963 p. 241

Bibliographie

Bibliographie

▪ Dictionnaires :

Le Dictionnaire de didactique du français, sous la direction de CUQ (J.P.), CLE INTERNATIONAL, Paris, 2003.

Le dictionnaire pratique de didactique du FLE : J. P. Robert collection l'essentiel français, OPHRYS, 2002.

Encyclopædia Universalis, 2004.

Le petit RETZ de la pédagogie moderne, ROSSINI (M), Editions RETZ, Paris, 1986.

▪ Revue, périodiques :

Les cahiers du CREDAM, sous la direction de GONNET (J.) Sens, 2002.

Le français dans le monde, n°145. Hachette EDICEF Novembre décembre 1978.

Le français dans le monde, n° 264, Hachette EDICEF, avril 1994.

Le Français dans le monde, n° 265, Hachette EDICEF, mai -juin 1994.

Le français dans le monde, n° 266, Hachette EDICEF, juillet 1994.

RECHERCHE PRATIQUE Rencontre pédagogiques N° 23 *Des manuels pour apprendre*, IREM DE LYON, 1998.

Coordination Ginsberger-Vogel (Y), REVUE PRATIQUE n°111-112, CRESEF, Metz, décembre 2001.

▪ Ouvrages de linguistique :

AUSTIN (J-L). *Quand dire, c'est faire*. Paris. Seuil. 1970.

BENVENISTE (E). *Problèmes de linguistique générale*, 1 Tel Gallimard 1966.

BENVENISTE (E). *Problèmes de linguistique générale*, 2, Tel Gallimard, 1974.

BOUGUERRA (T) *Le dit et le non-dit, A propos de l'Algérie et de l'Algérien chez Albert Camus*, OPU, 1989.

DE NUCHEZE (V). *Sous les discours, l'interaction*, Paris, L'HARMATTAN, 1998.

KERBRAT-ORECCHIONI (C) *L'énonciation*, Paris, ARMAND COLIN, 2002.

▪ **Ouvrages de didactique :**

ABERNOT (Y) *Les méthodes dévaluation scolaires* 2^{ème} édition, Paris, DUNOD, 1996.

ADAM (J.M) : *Linguistique et discours littéraire : Théories et pratique* Larousse, 1975.

ALTET (M.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, 1996.

ASTOLFI (J -P) + comité de rédaction : *Des manuels pour apprendre*, Rencontres pédagogiques, n°23 BIALEC Nancy, 1988.

BAILLY (D.) : *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais,.....*1998.

BARLOW (M). *Taxonomies des objectifs pédagogiques, Tome 1 : domaine cognitif*, Les presses universitaires du Québec Montréal, 1975.

BARBIER (J.M) (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Education et formation PUF Paris, avril 1996.

BAYARD-PIERLOT (J) et BIRGLIN (M-J) *Le CDI au cœur du projet pédagogique*, Paris, Hachette-Education, 1991.

BELLENGER (L) *L'argumentation, principes et méthode*, Editions E S F, 1992.

BERCHOUD (M.J.) et ROLLAND (D.) *Communication de spécialité, culture, mondialisation*, français dans le monde, recherches et applications, Janvier 2004.

BERCHOUD (M.J.) et ROLLAND (D.), *Français pour objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*, paris, 2004.

BERNADOU (A.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, 2^{ème} édition, 1998.

BESSE (H.) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif, Didier, 2005.

- BESSE (H) – PORQUIER (R) *Grammaires et didactique des langues*. Langues et apprentissage des langues. Paris, HATIER-CREDIF, 1984.
- BLOOM (B). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Presses de l'université du Québec Montréal, 1975.
- BORDALLO (J), GINESTER (J P.) *Pour une pédagogie du projet* ; Hachette.1993.
- BOUGUERRA (T) *Le dit et le non-dit, A propos de l'Algérie et de l'Algérien chez Albert Camus*, OPU, 1989.
- BOUTINET (J.P). *Anthropologie du projet* ; PUF. 1993.
- BOURGADE (M- V) *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Education et formation, Paris, PUF, 2002.
- BOYER (H) - PENDANX (M) - B-RIVERA (M) *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1992.
- BRACOPS M. *Introduction à la pragmatique*, Bruxelles, De Boeck 2006.
- BRASSART (D.G)-GARCIA-DE BANC (C)- HALTE (J.F)-LEPETIT-JEAN (A)-LEGROS (G)-ROPE (F) *Perspectives didactiques en français*, Acte du colloque de Cerisy. Collection didactique des textes, METZ, 1990.
- BRIEND (N) : *L'illustration et son marquage* ; Pratiques 57, 1988.
- CALAUQUE(E) et DAVID (J.). *Didactique du lexique*, Bruxelles, De boeck, 2004.
- CABRE (MT.). *La terminologie, théorie, méthode et applications* Les Presses De l'Université d'Ottawa. Armand Colin 1998. (p : 190 -194).
- CAUTERMAN (M), GRACZYK (B) *La lecture des consignes*. Recherches2. AFEF du Nord 1985.
- CHARAUDEAU (P.) *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, 1993.
- CHARON (J. E.), *L'Homme à sa découverte*, Editions Le Seuil, 1963.
- CHAUMIER (J) *Analyse et langage documentaire*, EME, Entreprise moderne d'édition, Paris, 1982.
- CHISS (J.L.), DAVID (J.),et REUTER (Y.) *Didactique du français*, Bruxelles, De Boeck, 2005.

- CHOPPIN (A) *Manuels scolaires : Histoire et actualité*, Paris, Hachette-Education, 1992.
- CICUREL (F.): *La progression entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable in*Notions en question n°3ENS, Editions, mars 2000, p.110.
- COLLET (G.) *Langage et modélisation scientifique, Le verbe, levier de l'apprentissage*. CNRS EDITIONS Paris, 2000.
- COMBETTES (B) *Perspectives fonctionnelles de la phrase et compréhension des textes : lecture des manuels scolaires*. Enjeux 9, 1986.
- COSTE (D) *Notion de progression en didactique des langues*.Etudes de linguistique appliquée. N°16, 1974, 1974.
- COSTE (D) *Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues* Etude de linguistique appliquée 1980.
- CUQ (J.P.) et GRUCA (I.) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005.
- DABENE (D.) : *Normes d'enseignement, normes d'apprentissage ?* LFMD n° 169,1982.
- DARRAS(F) *Image textuelle et compréhension*.Spirale 1.1988.
- DE KETELE, *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988.
- Descotes(M.), JORDI (J.), LANGLADE (G), *Le projet pédagogique en français*, Collection didactique, Bertrand-Lacoste CRDP Midi-Pyrénées, 1993, p. 55. 1980.
- DE VECCHI (G) et CARMONA-MAGNALDI (N) *Faire vivre de véritables situations- problèmes*, Paris, Hachette Education, 2002.
- DEVELAY (M.) *Donner du sens à l'école*, ESF éditeur, 2007.
- D'HAINAUT (L) *Des fins aux objectifs de l'Education*, Paris Bruxelles, Nathan-Labor, 1977.
- DI LORENZO (G.)*Questions de savoir*, 2^{ème} édition, Collection pédagogie, Paris, ESF éditeur, 1991.
- DUBOIS (J.) : *Enoncé, Enonciation*, in Langages n° 13, 1969.
- DUCROT (O.) *La preuve et le dire, langage et logique*, Repères Mame, 1973

- ESCARPITT (R), *Sociologie de la littérature*, PUF, Paris, 1964.
- FIGARI (G) *Evaluer quel référentiel ? Méthodologie de la recherche*. Bruxelles, De Boeck Université, 1995.
- FILLOUX (N) *Du contrat pédagogique*, Paris, DUNOD, 1974.
- FRANÇOIS (F.) *Pratiques de l'oral*, Nathan pédagogie, 1993.
- C. FREINET (C.), *Œuvres pédagogiques* ; Paris, Seuil, 1994.
- GALATANU (O.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique* p.101-118, in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, publié sous la direction de Jean Marie BARBIER, Education et formation, PUF, 1996.
- GALISSON (R.). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, CLE International, 1980.
- GERMAIN (R) *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1991.
- GERMAIN (C.) et SEGUIN (R.) *Le point sur la grammaire*, CLE International, 1998, p.145
- GIARD (V) *Gestion de projets* ; Economica ; 1991.
- GRIZE (J.B.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico discursif* p.119-129, in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, publié sous la direction de Jean Marie BARBIER, Education et formation, PUF, 1996.
- GUITTON (J) *Apprendre à vivre et à penser*, Ed..FAYARD, 1957.
- HALTE (J-F) *La didactique du français*, Paris, PUF, «Que sais-je ? », N°2656, 2^{ème} édition, 1993.
- HAMELINE (D) *Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue*, éd ESF, Paris, 1986.
- HERNIAUX (G) *Organiser la conduite du projet*.Economica 1991.
- HOUSSAYE (J.). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, 1996.
- JAUSS (H. R.) *Pour une esthétique de la réception*, Tell Gallimard, Paris, 1998.

JOB (B.) : *(Re) découvrir la langue*, Le français dans le monde, EDICEF Hachette, n° 266 juillet 1994.

JOUVE (V.) : *La Lecture*, Hachette Supérieur, Paris 2002.

KERBRAT-ORECCHIONI (C) *Les actes de langage dans le discours*, théorie et fonctionnement, Paris, NATHAN, 2001.

KRAMSCH (C) *Interaction et discours dans la classe de langue*, LAL, Crédif, Hatier/Didier 1991.

LA BORDERIE (R) *Aspects de la communication éducative*, éd. Casterman, Tournai, 1979.

LAMAILLOUX (P.), ARNAUD (M- H), JEANNARD(R) : *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette Education, 1993.

LEBRE-PEYTARD (M) *Situation d'oral*, CLE INTERNATIONAL, 1990.

LEHMANN (D) *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Les programmes en question Paris, Hachette, 1993.

LE NY (J-F.), *L'apprentissage*, (Conditionnement et l'apprentissage, Paris, 6e éd. PUF, 1979.

LUSSIER (D) *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Hachette F.L.E. 1989.

LUSSIER (D.), *Evaluer les apprentissages*, Hachette F.L.E., 1992.

LYONS (J) *Linguistique générale*, traduction de F.Dubois-Charlier et D. Robinson, Larousse, Paris, 1970.

MAGER (B.F.) *Comment définir des objectifs pédagogiques*, 2^{ème} édition trad., Paris, DUNOD, 2005.

MAINGUENEAU (D) « L'énonciation » *dans initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette, 1976.

MAINGUENEAU (D) *Analyser les textes de communication*, Paris, Nathan, 2003.

MEYER (J.-C.) et DOLZ (J) *Activités métalangagières et enseignement du français* Actes des journées d'études en didactique du français (Cartigny, Edition Exploration, 28 février-1 mars 1997.

JORAS (M.) *Bilan des compétences Que sais-je* 1986.

MOIRAND(S) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

MOIRAND(S) : *Pour une linguistique de discours adaptée à des objectifs didactiques*, dans *Journal of applied linguistics*, Université de Thessalonique, 1990.

MOIRAND (S) *Situation d'écrit*, Clé International, 1993.

MOIRAND(S) *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette F.L.E., 1990.

MORANDI (F) *Modèles et méthodes en pédagogie*, 2^{ème} édition, Paris, Nathan Université, 2004.

MORISSETT (D) GINGRAS (M) *Enseigner des attitudes ? Planifier, Intervenir, évaluer. Nouvelles pratiques de formation*, Bruxelles, De Noeck Université, 1987.

NADEAU (M. A) *Mesure et évaluation des objectifs pédagogiques*, Québec, les presses de l'université Laval, 1975.

NOIZET (G), CAVERNI (JP). *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1978.

PALMADE (G) *Les méthodes en pédagogie*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », N°572, Paris, 1966.

PASTIAUX (G et J) *Précis de pédagogie* Paris, NATHAN, 2003.

PEYTARD (J) Série linguistique et sémiotique n°6, *SYNTAGME, Didactique sémiotique linguistique* Faculté des lettres et sciences humaines. BESANÇON, imprimeur 263, 1^{er} trimestre, 1986.

PLANTE (J.) : *guide d'évaluation d'un programme*- UNESCO, 2000.

PORQUIER(R) *Réseaux discursifs et énonciatifs dans l'enseignement/apprentissage des langues* dans LINX 11, Université Paris X Nanterre, 1984.

PUREN (C.) *Pratique de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire*, Didier,-Erudition, étude de linguistique appliquée, Paris, 2001.

RAYNAL (F.) *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF, 1997.

REBOUL (O) *Qu'est-ce qu'à apprendre ?* Education et formation, PUF, Paris, 1999.

RESWEBER (J.P.) *Les nouvelles pédagogies*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2^{ème} édition, N° 2277, Paris, 1986.

REY-DEBOVE (J) *Le métalangage* Collection L'ordre des mots
Le Robert, Paris, avril 1986.

RICHAUDEAU (F) *Conception et production des manuels scolaires*, guide pratique,
Paris/Retz/Unesco, 1987.

RICHAUDEAU (F) *La lisibilité*. Paris, Retz, CEPL 1976.

ROEGIERS (X) *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles, De Boeck
Université, 1993.

ROEGIERS (X) *Une pédagogie de l'intégration*
Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement
Bruxelles, De Boeck Université, 2^{ème} édition, 2004.

ROULET (E.) HOLEK H. *L'enseignement de la compétence de communication en
langue seconde*. Bulletin CILA 24 1974.

RÜCK (H) *Linguistique textuelle et enseignement du français* LAL, Hatier Didier,
1991.

SEGUIN (R.) *Elaboration et mise en œuvre des programmes scolaires, guide de
méthodologie*. Division de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNESCO , mars 1993.

SKINNER (B.F) *La révolution technique de l'Enseignement.*, trad., Bruxelles,
Dessart, 1969.

TAGLIANTE (C.) *L'Evaluation*, Paris, CLE International, 1991.

TODOROV (T). *Les genres du discours*, Paris, Seuil, 1978.

TREVILLE (M.C) –DUQUETTE (L.) *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*,
Hachette, 1996.

VANOYE (F.). *Expression et communication*, Collection U Armand, Colin, 1980,

VERDELHAN-BOURGADE (M) *Le français de scolarisation, Pour une didactique
réaliste*. Paris, PUF, 2002.

VERONIQUE (D.): *Vers une redéfinition de la notion de progression*, in *La notion de progression*, articles coordonnés par D. Coste et D. Véronique, ENS Editions, 2000.

VIGNER (G.). *Lecture*, CLE INTERNATIONAL, 1979.

VION(R) *Les sujets et leurs discours*, Ed. Publications de l'Université de Provence, 1998.

ZAKHARTCHOUK (J.M). *Communication de spécialité, culture, mondialisation Comprendre les énoncés et les consignes*, Cahier pédagogiques, CRDP, Amiens, 1999.

Les documents supports :

▪ **Les manuels scolaires :**

1AM *Manuel de français*, CASBAH Editions, 2003.

Le français en projet, 2^{ème} AM, ONPS, 2004.

Le français en projet 2^{ème} AM, les outils de la langue, ONPS, 2004.

Livre de français, 3^e année moyenne, ONPS, 2005.

Livre de français, 4^e année moyenne, ONPS, 2006.

▪ **Les programmes :**

Programme de la 1^{ère} année moyenne, ONPS, 2003.

Programme de la 2^{ème} année moyenne, ONPS, 2003.

Programme de la 3^{ème} Année moyenne, ONPS, 2004.

Programme de la 4^{ème} année moyenne, ONPS, 2005.

Résumé

Cette recherche nous a permis d'analyser et de préciser le rôle et le rapport, qu'entretiennent le métalangage et le discours didactique dans les différentes rubriques de chaque manuel, des quatre niveaux du cycle moyen en Algérie. L'objet de cette analyse nous a ainsi conduit à mettre en évidence les mêmes carences sur plusieurs plans ainsi que les confusions liées à une interprétation erronée des cadres théoriques, relatifs à l'entrée par projets et à la centration sur l'apprenant, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage.

Nous avons vérifié à travers l'étude détaillée des facilitateurs que ce métalangage, loin de simplifier l'approche de leurs manuels à nos collégiens, les rebuterait plutôt. Nous avons également pu démontrer à travers l'analyse des titres des différentes rubriques des séquences ainsi que des consignes concernant la compréhension, les outils de la langue et les sujets des productions écrites, la présence d'une forte occurrence – pour ne pas dire « un trop plein » – de métalangage de spécialiste en didactique.

De surcroît, l'absence d'explicitation en direction de collégiens de 12 à 15 ans, auxquels ces manuels sont directement destinés, relève du paradoxe – même si des paraphrases strictement communicatives apparaissent çà et là. La clarification est en effet la condition *sine qua non* de l'actualisation de la pédagogie par projet. Aussi avons-nous jugé utile de proposer des orientations possibles, pour remédier à cet état de fait, pour un meilleur apprentissage du FLE.

Abstract

This research allowed us to analyse and precise the role and the relation between the metalanguage and the didactic discourse in the different sections of each of the four-level-syllabuses used in Middle Schools in Algeria.

The subject of this analysis also led us to evidence the same shortcomings and lacks as well as the confusion that underlies the theoretical bases of the teaching and learning for a better centralization on the learner himself.

We have made a thorough study of the facilitators, and found out that far from making the language easier for our students, the metalanguage rather disgusts them.

We have also deeply analysed the different sections, titles, instructions, sequences, aiming at comprehension, to find out that the language used was far too complicated and lacked explanations, for our 12 to 15 year-old students to whom these textbooks are designed.

We have therefore suggested various possible ways to optimize the learning of French as a foreign language.