



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Le manuel scolaire du français langue étrangère en Algérie et les nouveaux besoins des apprenants

Arezki Bouhechiche

Université Mohamed Lamine Debaghine-Sétif 2, Algérie

arezki-bouh@yahoo.fr

<https://orcid.org/0009-0007-7483-1447>

Reçu le 04-03-2022 / Évalué le 03-06-2022 / Accepté le 04-10-2022

Résumé

Dans cet article, nous essayons de mettre l'accent sur le contenu du manuel scolaire de français destiné aux apprenants de première année secondaire en Algérie. Nous cherchons à travers cette contribution à vérifier si cet outil pédagogique répond dans sa conception et ses propositions aux différents besoins des apprenants algériens en classe de français langue étrangère. En effet, nous analysons les activités d'apprentissage ainsi que les textes contenus dans ce document officiel pour voir s'ils aident vraiment à installer chez ces apprenants des compétences linguistique, communicative et culturelle comme on le recommande dans les nouvelles approches d'enseignement/apprentissage du français fondées sur une mouvance communicative et actionnelle. Nous insistons sur les points de langue qui doivent être contextualisés et au service de la communication, sur les activités de nature communicative et sur les textes supports à traits culturels qui peuvent permettre de faire une comparaison interculturelle.

Mots-clés : apprenants du FLE, manuel scolaire de français, besoins des apprenants, compétences

الكتاب المدرسي للغة الفرنسية في الجزائر والمتطلبات الجديدة للمتعلمين

ملخص

نحاول في هذا المقال أن نسلط الضوء على محتوى المنهاج المدرسي لمتعلمي اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية للسنة الأولى ثانوي في الجزائر. حيث نبحت من خلال هذه المساهمة فحص مدى استجابة هذه الأداة البيداغوجية في تصوراتها وأقترحاتها مع مختلف رغبات ومتطلبات المتعلمين الجزائريين. وعليه سنحلل النشاطات التعليمية والنصوص المحتواة في هذه الوثيقة التعليمية الرسمية لغرض كشف مدى مقدرتها على تثبيت الكفاءات اللغوية، التواصلية، والثقافية عند المتعلمين المستهدفين كما توصي به المقاربات التواصلية/الفعالية في عملية التعليم والتعلم للغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية. نلح في هذا المقال على الزوايا اللغوية التي يجب أن تكون متضمنة في سياق التواصل وخدمته، والزوايا التواصلية من خلال نشاطات ذات طابع تواصلية والزوايا الثقافية من خلال النصوص التي تتوفر على الخصوصيات الثقافية والتي تسمح للمتعلمين بالمقاربة بين الثقافات المحلية والأجنبية.

الكلمات المفتاحية: متعلمو اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية، الكتاب المدرسي للغة الفرنسية، متطلبات المتعلمين، الكفاءات

Text book of FLE in Algeria and learner's new needs

Abstract

In this article, we focus on the content of first year secondary school text book of French in Algeria. We seek to check whether such pedagogical tool corresponds to the different needs of the learners in its design and proposals. In fact, we analyze the activities that are included in the textbook and its texts. That was to confirm that the text book really helps enhance the different skills including linguistic, communicative, and cultural skills. Therefore, the new approaches of teaching/ learning FLE which is based on communicative and actional movement. Also, we insist in this article on the issues of language which should be contextualized, and on the communicative aspect. Also, the focus is one the communicative activities and on the text book with regard to cultural traits that can help make an inter-cultural comparison.

Keywords: FLE learner, text book, learner's needs, skills

Introduction

Dans une situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, le manuel scolaire se présente comme un outil qui a essentiellement pour fonction d'aider les apprenants et les enseignants. Il leur fournit un matériel de travail composé d'un recueil de textes et d'une typologie d'activités. Il illustre un projet d'apprentissage en traitant des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études (*Dictionnaire actuel de l'éducation*).

L'élaboration du manuel scolaire suscite beaucoup de réflexions qui opposent les uns aux autres. Mais, la plupart s'accordent à dire que son élaboration ne dépend pas uniquement de la situation d'enseignement et des objectifs liés à cette situation. Ils voient que d'autres paramètres entrent en jeu et lui donnent une valeur pédagogique à savoir le fondement méthodologique (Robert, 2008 : 124).

Dans cet article, nous voulons mettre sous projecteur le manuel scolaire du français tel qu'il est conçu dans le contexte algérien. Il s'agit d'une étude critique du manuel en nous intéressant à ses fondements théoriques et à ses implications pédagogiques. Nous essayons de savoir s'il est fondé sur les principes des nouvelles théories de référence comme le socioconstructivisme de Vygotsky, la linguistique de l'énonciation et la pédagogie en contexte et s'il répond aux nouveaux besoins des apprenants (besoins linguistique, communicatif et culturel) comme le recommandent l'approche par compétences et l'approche actionnelle.

Les concepts, les textes choisis et les activités d'apprentissage contenus dans le manuel scolaire du français destiné aux apprenants algériens de première année secondaire constituent l'ensemble de données que nous analyserons dans cette contribution pour vérifier le degré de compatibilité entre le contenu du manuel et ce que préconise la didactique actuelle.

1. La réforme du système éducatif algérien en 2003

D'après le document d'accompagnement du programme de français de première année secondaire (2009 : 25), les finalités du système éducatif sont citées comme suit : l'intégration de la société dans la modernité, le renforcement de l'enseignement des langues étrangères, la formation à la langue, à la communication et à la culture, l'adoption de la pédagogie de projet, la formation des citoyens responsables et autonomes, le développement d'un esprit critique et d'analyse, etc.

Les finalités de l'enseignement du français en Algérie ne peuvent pas se dissocier des finalités du système éducatif. Elles ont été revues. Les concepteurs trouvent que l'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique, à leur insertion dans la vie sociale et professionnelle, à l'acquisition d'un outil de communication, à la sensibilisation aux technologies modernes de communication, à la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle et à l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Les finalités du système éducatif et celles de l'enseignement du français en Algérie telles qu'elles ont été conçues à partir de 2003 ont interpellé leur conception de l'école et les ont obligés à s'interroger sur leurs objectifs, leurs méthodes, leurs outils pédagogiques comme le manuel et sur leurs pratiques.

2. L'approche de l'enseignement/apprentissage adoptée en classe de français en Algérie à partir de 2003

L'approche par compétences est apparue dans les années 90, mais elle a été adoptée en Algérie à partir de 2003. Elle reprend à son compte nombre de principes de l'approche communicative. Pour Jean Pierre Robert (2008 : 12) : « Elle a l'ambition de faire sortir l'apprenant de l'école et de le préparer à son entrée dans la vie sociale ».

D'après cette nouvelle approche, la compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes. Pour les partisans de cette approche comme Danielle Alexandre (2011 : 117), la compétence désigne « la mobilisation d'un ensemble de savoirs dans l'action ». Dans leur conception, l'objectif général est celui d'amener l'apprenant à tirer profit de ce qu'il a appris. Ils veulent le mettre en situation problème et l'inciter à le résoudre en réinvestissant tous ses acquis.

L'approche par compétences est qualifiée d'une pédagogie de l'intégration. Elle repose sur l'intégration des acquis afin d'encourager l'initiative de l'apprenant et de favoriser sa créativité et nécessite une nouvelle vision conceptuelle et méthodologique de la pratique en classe. Elle favorise la découverte, l'observation, l'application, la reformulation et le contrôle. Tout cela c'est pour donner du sens à l'apprentissage en faisant acquérir à l'apprenant des méthodes de travail efficaces et en développant chez lui le sens de l'autonomie et de la responsabilité et pour le préparer aux apprentissages ultérieurs.

Pour pouvoir réaliser les objectifs cités ci-dessus, Jean Pierre Robert (2008 : 12) exige : « de repenser les programmes-manuels, de redéfinir les objectifs pédagogiques, d'intégrer à l'enseignement de la langue celui d'autres disciplines, de privilégier le travail collectif sur le travail individuel et de repenser la relation enseignant-enseigné ». Il demande donc de tout rénover.

Dans cet article, nous mettrons l'accent sur le manuel scolaire de français destiné aux apprenants de première année secondaire en contexte algérien. Nous voulons savoir, plus précisément, comment l'ancien manuel de français a été repensé en 2009-2010. En d'autres termes, ce nouveau manuel répond-il aux nouveaux besoins des apprenants ? Autrement dit, prend-il en considération les principes de l'approche par compétences ?

3. Le manuel scolaire de français de première année secondaire à l'ère de l'approche par compétences

Un nouveau manuel de FLE de première année secondaire a été établi par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2009-2010. Il est différent de ceux qui l'ont précédé dans sa forme et dans son contenu. Les concepteurs de cet outil pédagogique proposent une articulation cohérente entre les différents domaines de la communication (par l'écrit, par l'oral, par l'image) pour favoriser l'apprentissage

de la langue par des activités orale et écrite dans le cadre de projets didactiques. Pour eux, les activités proposées dans ce manuel visent à décloisonner les divers aspects à prendre en charge pour cet apprentissage : la grammaire (lexique, syntaxe), l'organisation des textes et les contraintes liées aux situations de communication. Dans ce manuel, leur démarche consiste à doter les apprenants d'un savoir-faire leur permettant de réaliser les trois projets pédagogiques suivants : 1) *Réaliser une compagne d'information à l'intention des élèves du lycée*, 2) *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions* et 3) *Ecrire une petite biographie romancée* (Manuel de français de première année secondaire, 2009-2010 : 03).

Les intentions communicatives dans ce manuel varient entre *exposer pour donner des informations sur divers sujets, dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre, argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue, relater un événement en relation avec son vécu et relater un événement fictif*.

Sur le plan théorique, ce manuel a été conçu dans le cadre de l'approche par compétences et la pédagogie de projets. L'approche par compétences, contrairement aux méthodes traditionnelles, exige de fournir à l'apprenant une compétence de base dite compétence linguistique et d'autres compétences communicatives et culturelles. Elle recommande de doter l'apprenant d'un savoir déclaratif, d'un savoir procédural et d'un savoir comportemental en variant les situations de communication pour le responsabiliser et lui permettre de s'adapter aux différents contextes. Elle insiste sur la nécessité de mettre l'apprenant en situations-problème et de l'inciter à mobiliser toutes les compétences nécessaires pour résoudre oralement et par écrit les problèmes rencontrés. Elle recommande, à travers les situations d'intégration, d'inciter les apprenants à produire, c'est-à-dire à se faire comprendre en réinvestissant leurs savoirs antérieurs ou leurs prérequis.

Si ce manuel nous paraît avoir dans sa conception un fondement théorique, a-t-il des implications pédagogiques ? Autrement dit, les activités et les textes qu'il contient permettent-ils vraiment de travailler la compétence communicative et culturelle ? Cet outil pédagogique participe-t-il à la construction des savoirs linguistique, communicatif et culturel ? Nous avons fait une étude critique dans ce sens. En voici les résultats obtenus.

3.1. Le manuel scolaire et les besoins linguistiques des apprenants en classe de français

La compétence linguistique apparaît comme une compétence importante mais qui ne suffit pas à elle-même et doit se compléter par une compétence discursive, interactionnelle, situationnelle et culturelle. Cette idée est défendue par de

nombreux didacticiens contemporains tels que Jean Pierre Cuq et Sophie Moirand. Cette dernière (1990 :17) voit dans « la compétence linguistique une composante, certes indispensable, d'une compétence plus générale, la compétence de communication ». Mais, que veut dire maîtriser la composante linguistique ?

La compétence linguistique doit être installée chez les apprenants en classe de FLE. Le premier point à maîtriser est l'aspect phonétique. L'apprenant doit connaître le système des sons du français par rapport à celui de sa langue maternelle (arabe ou berbère dans notre cas). Il est indispensable de savoir prononcer les consonnes et les voyelles de cette langue. En outre, « pour transmettre un message qui soit compris de son interlocuteur, l'apprenant doit choisir le lexique qui convient ». Comme nous le remarquons ici, le choix du lexique est quelque chose d'important d'après Moshé Starets (2008 : 03). Selon Ginette Plessis-Belair, Lizanne Lafontaine et Réal Bergeron (2007 :239), l'intelligibilité du message exige l'emploi « des termes précis et d'un vocabulaire varié ». L'aspect lexico-sémantique doit être donc bien travaillé en classe de FLE. La maîtrise de la compétence linguistique exige également la maîtrise de l'aspect morpho-syntaxique. Pour Mokhtar Sahnoun (2006 : 53) : « L'apprenant doit être sensibilisé aux aspects morphosyntaxiques qui sont à la base même de la communication et qui peuvent, s'ils ne sont pas maîtrisés et correctement employés, engendrer des confusions et, éventuellement, faire échouer l'interaction ».

Le manuel scolaire de français élaboré en 2009-2010 permet-il de travailler ces différents aspects de la compétence linguistique ? Aidera-t-il à doter les apprenants d'un outil linguistique performant comme on le recommande dans le programme de français destiné aux apprenants de première année secondaire ?

Nous nous intéresserons dans cette première partie de cet article à la nature des textes et des activités de langue contenus dans le manuel et à leur relation avec les compétences de compréhension et de production dans les différentes séquences d'apprentissage. Nous essaierons de vérifier si les activités de langue sont au service de la communication et si elles sont contextualisées.

Dans le manuel scolaire de français destiné aux apprenants algériens de première année secondaire, nous avons remarqué d'abord la non-maîtrise de certains concepts. Les concepteurs de cet outil pédagogique continuent à se servir d'un vocabulaire qui relève du champ de la méthode traditionnelle. Dans les pages 2 et 3 du manuel, le lecteur assiste à l'emploi des concepts de *l'élève*, de *l'exercice* et du *professeur*. Ces concepts ont été abolis dans les écrits didactiques qui s'inspirent de l'approche par compétences. Les partisans de cette approche dont les théories de référence sont la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours,

la pragmatique, le constructivisme, proposent de nouveaux concepts susceptibles d'aider les apprenants à activer davantage.

Marie Françoise Narcy-Combes, par exemple, propose de remplacer cette liste de concepts (*élève, exercice et professeur*) par une autre liste interactive (*Apprenant, activité et enseignant*). Elle voulait faire de l'apprenant un partenaire qui devrait participer activement à la construction de ses savoirs. Son intention est celle de changer l'image que se fait l'enseignant de son apprenant. L'appeler apprenant en classe, lui changer de statut, faire de lui un acteur principal et tout centrer sur ses actions aident à instaurer un climat de confiance en classe et font de l'apprenant une personne impliquée et responsable. La tâche pédagogique sera donc faite dans sa globalité par l'apprenant et non par l'élève, ce récipient vide, qui reçoit passivement son savoir.

De même pour le concept d'*exercice*, l'approche par compétences vise l'*activité* de l'apprenant. Il n'est plus question d'*exercices structuraux*. Le concept d'*exercice* est étroitement lié à l'idée qu'on se fait de la langue. Dans l'enseignement traditionnel, qui s'attache en priorité à décrire, l'élève apprend plus à répéter, repérer qu'à employer. Les méthodes actuelles comme l'approche par compétences tentent non seulement de décrire la langue mais surtout de la faire fonctionner. Dans cette perspective, le concept d'*activité* a le sens de *tâche* qui d'après Jean Pierre Robert (2008 : 86) : « vise à impliquer l'apprenant dans une communication réelle contrairement aux *exercices formels* hors contexte ».

L'emploi du concept de *professeur* dans l'ensemble du manuel de français élaboré en 2009-2010 nous fait penser à l'enseignement traditionnel. S'inspirer des principes de l'approche par compétences exige de revoir les engagements de l'*enseignant*. Ce dernier doit être au courant de ses nouveaux rôles. Le professeur doit changer de statut : il n'est plus le robinet qui fait du remplissage ; il doit comprendre qu'il est le metteur en scène qui doit réunir toutes les conditions pour permettre à l'apprenant de jouer et d'activer. Il est de son devoir d'aider l'apprenant à prendre en main son apprentissage.

La maîtrise des concepts est très importante pour pouvoir maîtriser le domaine d'enseignement /apprentissage du français langue étrangère. Les concepts ont une charge sémantique et ils doivent être choisis avec beaucoup de précision et de rigueur.

Dans le même manuel de français, une autre remarque s'impose sur l'emplacement des activités de langue. Dans leur majorité, elles sont proposées après les activités de production orale et écrite comme le précisent les pages 60, 92, 118 et 144 et tant d'autres du manuel alors qu'en didactique actuelle, et plus

précisément dans l'approche par compétences, on recommande que la grammaire soit au service de la communication. Marie Françoise Narcy-Combes (2005 : 40) trouve qu'il est préférable d'intégrer les activités de grammaire juste après les séances de compréhension orale et écrite. Elle les considère comme des moyens pouvant aider les apprenants à s'exprimer. Dans les lectures analytiques des textes contenus dans les différentes séquences d'apprentissage du manuel, il est vrai qu'on pose des questions de langue : exemples : *Quel est le temps utilisé principalement ? Quelle est sa valeur ? Alphabet, trouvez comment ce mot a été formé ?* (2009-2010 : 08-11), *Relevez les pronoms personnels utilisés dans chacun des textes. Que constatez-vous ?* (2009-2010 : 15), mais il me semble qu'elles sont insuffisantes. Ce sont des questions isolées.

Nous avons également remarqué que la plupart des exercices de langue contenus dans ce manuel ne sont pas contextualisés, c'est-à-dire qu'ils ne permettent pas de réaliser des tâches qui demandent l'utilisation des savoirs appris. Ceux qui sont proposés par exemple dans les pages 61, 93, 12 et d'autres montrent que le contexte n'a pas été pris en considération. L'exercice n° 3 à la page 63 : « *Complétez les phrases suivantes par les conjonctions de coordination qui conviennent* », l'exercice n° 10 à la page 95 : « *Complétez le dialogue suivant par des pronoms « en » ou « y »* » ainsi que l'exercice n° 09 à la page 191 : « *Reliez les phrases indépendantes par le pronom relatif qui convient* » prouvent tous qu'on n'a pas aidé les apprenants à appliquer des savoirs dans des contextes artificiels. Les exercices proposés ne sont pas des activités d'apprentissage parce qu'ils n'interpellent pas les apprenants à traiter l'information reçue et à se mettre en action pour construire d'autres connaissances et à développer d'autres habiletés. Dans ces parties réservées à la langue, nous avons ressenti que la conceptualisation n'a pas précédé la contextualisation. C'est pourquoi, nous pouvons dire que ces exercices ne donnent pas du sens aux savoirs et ne font pas appliquer le savoir dans un contexte signifiant. Nous savons que contrairement à la grammaire structuraliste qui s'occupe de la forme et qui se fonde sur la séparation du plan syntaxique du plan sémantique, la grammaire énonciative se fixe comme objectif d'étudier la signification là où elle est accessible, c'est-à-dire la situation d'énonciation. Elle s'intéresse à l'explication des règles de fonctionnement implicites dans le fonctionnement de la langue en situation réelle. Dans cette nouvelle conception, la grammaire ne doit pas être enseignée pour elle-même. La forme grammaticale doit être correcte, mais le sens de la phrase doit aussi convenir à un contexte de communication. Pour favoriser l'apprentissage et l'appropriation de la langue, la grammaire de l'énonciation se fixe comme objectifs de proposer des activités de langue contextualisées, d'amener l'apprenant à les observer et de procéder à la conceptualisation. Pour faciliter

la mise en œuvre du processus de conceptualisation, l'enseignant est conduit à mettre en place un guidage qui permette à l'apprenant de prendre conscience de ses propres cheminements. L'apport de l'enseignant doit rencontrer la grammaire de l'apprenant par la verbalisation et le questionnement de ses représentations. Il faut donc que les activités grammaticales intègrent une activité de communication et allient réflexion et recherche de sens.

Dans l'ensemble, les concepteurs de ce manuel donnent l'impression qu'on doit enseigner la grammaire pour permettre aux apprenants de communiquer alors qu'en didactique actuelle, on doit enseigner la grammaire en communiquant. Dans le manuel, on ne part pas d'une activité en contexte. On n'a pas proposé des activités de langue favorisant la découverte et servant la communication. Rares sont les activités d'application dans ce manuel, pourtant, l'application n'est pas seulement la mise en pratique des savoirs, mais surtout la réflexion associée à la mise en œuvre des savoirs. De plus, les questions de langue n'y sont pas catégorisées en rubriques : voix, morphosyntaxe et lexicosémantique. Nous pouvons donc dire que ce manuel de français ne permet pas de doter les apprenants d'un outil linguistique performant comme on le recommande dans les documents officiels et par conséquent les apprenants restent sur leur faim sur le plan linguistique.

3.2. Le manuel scolaire et les besoins communicatifs des apprenants en classe de français

L'approche par compétences recommande d'amener les apprenants à comprendre et à se faire comprendre dans les différentes situations de communication réelle. Dans sa conception, elle exige de créer des espaces et de trouver les moments adéquats pour mettre les apprenants en situation d'échange et de partage. Elle incite à trouver des éléments déclencheurs de nouvelles communications à travers des activités à caractère communicatif, des mises en situations-problème et des situations d'intégration.

Dans le manuel scolaire de français destiné aux apprenants algériens de première année secondaire, la compétence communicative est moins travaillée que la compétence linguistique, contrairement aux conceptions de l'approche par compétences. En lisant et analysant les contenus de ce support pédagogique, nous nous rendons compte que les activités de compréhension, dans leur majorité, n'initient pas les apprenants à réfléchir : la plupart des questions posées sont des questions directes. De plus, ce sont les mêmes dans l'ensemble du manuel. La question « *Mettez en relation avec...* » est répétée à plusieurs reprises dans les questions d'observation : pages 19, 27, 32. « *Quel est le thème abordé dans ce*

document » est répétée maintes fois : pages 14, 17, 26, 57, 59, etc. On n'a même pas essayé de la poser autrement. Comment voulez-vous que l'apprenant apprenne à reformuler et à réécrire ? La répétition d'une seule structure tue la créativité et habitue les apprenants à se servir d'un seul modèle, alors qu'actuellement, les recherches confirment qu'il n'y a pas de structure modèle, mais il y a des modèles de structures. Cette question aurait pu aussi être posée ainsi : *De quoi s'agit-il dans ce document ? Quel est le sujet traité dans ce texte ? De quoi il est question dans ce document ?* etc. Ces différentes manières de poser des questions permettent aux apprenants de s'enrichir et de s'approprier de nouvelles structures qu'ils peuvent utiliser aux moments voulus. De même pour le verbe concret « *Relevez* », il est utilisé plus de 60 fois dans ce manuel, alors qu'il y en a d'autres qui peuvent remplir la même fonction : *dégagez, identifiez, repérez*, etc.

Dans l'ensemble du manuel en question, nous constatons aussi que les questions de compréhension et de langue ne sont pas accompagnées de questions de synthèse. En effet, mis à part ces deux questions « 1. *Faites le plan du texte*, 2. *Donnez un titre au texte* », posées à la fin des lectures analytiques dans plusieurs pages : 11, 17, 19, 22, aucune question n'a été posée aux apprenants pour leur permettre de synthétiser, de résumer, de restituer les notes prises, d'exposer oralement, de dire autrement ce qu'ils comprennent, etc., tout en sachant que l'esprit de synthèse est mentionné dans les documents officiels comme l'une des finalités du système éducatif algérien et l'une des qualités que les apprenants doivent avoir. De même qu'en didactique du FLE, il a été confirmé, maintes fois, que les activités de synthèse sont importantes non seulement pour faire parler et écrire les apprenants, mais aussi pour vérifier l'atteinte des objectifs. Elles se présentent donc comme des outils d'évaluation des différentes compétences. Les concepteurs de ce manuel de français auraient pu proposer des questions de synthèse à la fin de la série des questions de compréhension, au lieu de se contenter des questions d'observation et d'analyse. Les questions de synthèse sont à caractère communicatif : elles permettent aux enseignants de mettre les apprenants en situations-problèmes et amènent les apprenants à se mettre à la recherche des solutions en exploitant leurs savoirs antérieurs pour parler et écrire.

Notre étude critique a révélé également que les activités de production proposées dans ce manuel de français ne mettent pas l'apprenant en situation d'intégration. La plupart pour ne pas dire toutes les questions de production écrite se résument dans ces questions « *Résumez le texte*, page 44 » ou « *Rédigez un petit texte sur votre région*, p. 36 ». Nous remarquons que ces questions sont coupées de la réalité. Autrement dit, elles ne sont pas contextualisées. L'approche par compétences, rappelons-le, recommande de bien préparer les sujets de rédaction. Pour ses

partisans, il faut qu'ils servent à quelque chose et aient une valeur utilitaire. Cette approche exige qu'on trouve trois éléments principaux dans le sujet de production orale ou écrite.

D'abord, les concepteurs des contenus de ces manuels auraient dû donner un nouveau statut aux apprenants dans chaque sujet de rédaction. Il fallait leur confier des tâches qui ressemblent à celles qu'ils accomplissent dans leur vie quotidienne. Ainsi, ils apprendront le français pour s'en servir en société. À titre d'exemples, il était possible de dire aux apprenants « *vous êtes journalistes, vous êtes chef de votre quartier, vous êtes le responsable de l'APC, etc.* » au lieu de leur demander directement *de résumer ou de rédiger un texte*. Cette manière de poser la question responsabilise l'apprenant, le met en situation-problème réelle et lui permet de se servir du français pour résoudre un problème qu'il pourrait rencontrer dans sa vie privée ou professionnelle. Ce nouveau statut le pousse à mobiliser et à activer plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés. Il le conduit à faire appel, à la fois, à un savoir déclaratif, à un savoir procédural et à un savoir comportemental pour pouvoir identifier la tâche-problème et lui trouver une résolution par une action efficace.

Dans le sujet de rédaction, il est aussi nécessaire de préciser l'objet à réaliser en utilisant des verbes concrets. Ces derniers sont à employer en fonction des types de discours visés. Au lieu de se limiter à dire *Rédigez un petit texte sur votre région*, comme il est mentionné dans le manuel à la page 36, on aurait pu préciser l'intention communicative en intégrant le verbe *Décrivez* pour viser l'une des particularités du discours en question. Les concepteurs auraient pu aider à installer la compétence discursive chez les apprenants à partir de la précision de la tâche à accomplir. Les tâches doivent donc être claires et précises pour pouvoir travailler cette composante de la compétence communicative. Cela aidera les apprenants à comprendre le fonctionnement de chaque discours : structure et moyens mis en œuvre. Dans d'autres cas de figure, on pourra indiquer la tâche en utilisant des verbes ayant un rapport direct avec les discours contenus dans le manuel : *exposez* et *expliquez* pour le discours informatif, *argumenter*, *exprimer* et *défendre* pour le discours argumentatif, *raconter* et *relater* pour le discours narratif.

Enfin, pour que les séances de production soient des moments de réinvestissement, il est indispensable de mentionner le troisième et dernier élément de la situation d'intégration au niveau des sujets de rédaction : les consignes. Chose qui était quasi-absente dans tous les sujets contenus dans ce manuel. La consigne limite l'expression. Cette dernière devient une production, non spontanée et moins libre. La consigne interpelle l'apprenant à revenir à ses prérequis, à son savoir antérieur. Elle le guide, l'oriente et permet aussi à l'enseignant de

vérifier le degré d'assimilation des cours chez l'apprenant. En somme, la mise en situation d'intégration est une véritable occasion pour apprendre à communiquer. Et ce serait encore beau si on proposait des activités de simulation.

En somme, nous pouvons dire, à partir de cette analyse, que le manuel scolaire de français destiné aux lycéens algériens (première année secondaire) ne satisfait pas leurs besoins communicatifs. Il manque d'activités à caractère productif et de nature communicative. Il privilégie les questions directes et les questions d'observation et d'analyse, sans initier les apprenants à communiquer. Ce manuel est dépourvu d'activités de mise en situation de communication, de réflexion, de synthèse, de critique, etc. Dans l'ensemble de cet outil pédagogique, les apprenants n'ont jamais été mis en situation-problème. On ne les a jamais responsabilisés pour leur donner l'opportunité de mobiliser et d'activer les compétences nécessaires pour résoudre les problèmes soulevés. Les activités proposées ne sont pas réalistes, c'est-à-dire calquées sur les situations de la vie quotidienne. Les Chances d'apprendre à communiquer avec un manuel pareil sont limitées.

3.3. Le manuel scolaire et les besoins culturels des apprenants en classe de français

Les approches actuelles d'enseignement/apprentissage des langues évoquent également la question de la culture. Beaucoup de spécialistes comme Christian Puren, Christine Tagliante et Jean-Pierre Cuq ont consacré des chapitres complets à la didactique de la culture. Ce concept devient au centre des débats dès l'avènement de l'approche communicative dans les années 1970 et l'approche par compétences vingt ans plus tard. Dans cette perspective, Sophie Moirand (1990 : 20) considère l'aspect socioculturel comme l'une « des composantes de la compétence de communication ». Dell Hymes, lui aussi, s'y intéresse et lui accorde une grande importance dans son ouvrage intitulé *Vers la compétence de communication*. D'autres spécialistes comme Jean Pierre Robert (2008 : 58) trouvent qu'il est « impossible de séparer l'enseignement de la langue de celui de la culture ». Cela signifie qu'il est inimaginable d'enlever à la langue son caractère culturel. En effet, tout énoncé est toujours culturel.

Dans son article intitulé *La compétence culturelle et ses composantes*, publié en (2013 : 05), Christian Puren insiste sur le concept « d'interculturalité ». Pour lui, les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à une prise de conscience interculturelle. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.

Les besoins culturels viennent par conséquent s'ajouter aux besoins linguistiques et communicatifs comme le montre Louis Porcher (2008 : 49) : « la capacité à communiquer demande aussi large participation culturelle que linguistique ». Les concepteurs prônent le développement chez les apprenants d'une prise de conscience interculturelle. Cette prise de conscience passe par l'acquisition d'un savoir socioculturel de la langue cible qui est le français, savoir qui englobe la vie quotidienne (par exemple, les heures des repas), les conditions de vie (niveaux de vie, couverture sociale), les relations interpersonnelles (entre les classes sociales, au travail), les valeurs de croyance et comportements, le langage du corps, le savoir-vivre, les comportements rituels (face à la naissance, au mariage, à la mort), etc.

Les didacticiens comme Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca et Christine Tagliante s'accordent aussi à dire qu'il est nécessaire d'installer cette compétence en classe de FLE. Ils trouvent que les erreurs linguistiques d'un apprenant étranger ne sont presque pas stigmatisées alors que ses manquements culturels engendrent souvent des jugements sévères. Nombreuses sont les communications entravées avec les natifs à cause de la non-maîtrise de l'aspect culturel. Cette situation nous amène à soulever cette problématique : le manuel scolaire de français de première année secondaire répond-il aux besoins culturels des apprenants ? Permet-il de faire « une comparaison interculturelle » comme le demande Christine Tagliante (2006 : 173) ? Autrement dit, aide-t-il à préparer les apprenants à la vie sociale, à s'ouvrir à d'autres cultures et à avoir un esprit universel ?

Le manuel de français de première année secondaire en Algérie contient 82 textes. Après plusieurs lectures et analyses, nous remarquons que sur 82 textes, il n'y a que vingt (20) textes écrits par des auteurs et des historiens français. Ces supports font allusion à la culture française, mais d'une manière superficielle. Ce manuel permet par exemple, de découvrir les noms de quelques auteurs français comme *Guy De Maupassant* : 48, *Jean De La Fontaine* : 77, 180, *Victor Hugo* : 82, *Emile Zola* : 157 et 186, *Jules Verne* : 160, *C. Baudelaire* : 163, *Gustav Flaubert* : 164, *Honoré Balzac* : 176, *Albert Camus*, *René Lespes* : 16, de rencontrer les noms de quelques villes et régions françaises comme *Montpellier*, *Narbonne* : 16, *Le fleuve Le Rhône*, *les Alpes*, *Lyon*, *Avignon* : 31, *Paris* : 55 et de repérer des noms et des prénoms d'origine française tels *Martin Hugo Victor*, *Bonaparte Napoléon* à la page 24 et *Aubin*, *Félicité*, *Virginie*, *Paul* à la page 164. Cet outil pédagogique laisse aussi découvrir les titres de certains journaux français comme *Le Figaro* : 42, *Le Monde* : 50 et le titre d'un magazine français *Marianne* : 138. C'est la seule occasion où les apprenants peuvent faire une comparaison interculturelle par rapport aux journaux algériens cités dans ce manuel : *El Watan*, *Le Quotidien d'Oran*, *Liberté*. *Le Soir d'Algérie* et *El Moudjahed*.

Les lectures et analyses faites révèlent que ce manuel ne forme pas à la culture. Il ne couvre pas l'ensemble des besoins des apprenants et n'assure pas d'équilibre culturel (François-Marie Gerard, Xavier Roegiers, 2009 : 225). La culture nationale domine. L'absence des traits culturels de la société française dans ce manuel de français ne permet pas d'aborder le sujet de l'interculturel et du transculturel qui se présente comme des composantes de base de la compétence culturelle selon Christian Puren. Ne pas exposer des apprenants algériens du FLE à des textes et discours contenant des passages relatifs à la culture de ce pays ne les amène jamais à être capables de repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des natifs par exemple, en raison de leurs représentations préalables et des interprétations liées à leur propre référentiel culturel. Cette absence ne forme donc pas à l'interculturalité. En outre, proposer des textes dépourvus des traits culturels relatifs à cette société ne rend pas ces lycéens capables de reconnaître, dans les grands textes classiques, le « fonds commun d'humanité » qui sous-tend tout l'« humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et de reconnaître leur semblable dans tout homme, au-delà de la diversité des manifestations et revendications culturelles comme le confirme Christian Puren. Cette pratique n'aidera jamais à parler de l'aspect transculturel. Cette manière d'enseigner et de concevoir des manuels scolaires de français ne forme ni au plurilinguisme ni à l'interculturalité. Au contraire, elle aide à former des unilingues qui deviennent au fur et à mesure esclaves de leurs langues et cultures nationales.

Alors, pour briser ce tabou et s'ouvrir davantage à la culture française et à d'autres cultures sans aucune intention de se démarquer, il est indispensable de mettre les apprenants dans le bain à travers leur exposition, par exemple, à des textes riches en traits culturels à savoir les textes littéraires dans toutes leurs formes : romanesque, poétique ou théâtral. Les textes littéraires sont des atouts pour installer, chez les apprenants, toutes les composantes de la compétence culturelle : composantes interculturelle, transculturelle, pluriculturelle, métaculturelle et co-culturelle. Ce sont des matières brutes (Bouhechiche, 2021 :102). D'après Christian Puren, Paola Bertocchi et Edwige Costanzo (1998 : 59) : « leur insertion dans des manuels scolaires permettra aux apprenants de tirer profit de leur richesse ». Les apprenants et l'enseignant peuvent entreprendre des voyages de découverte à travers la lecture de ce genre de textes. Ils vont certainement apprécier cette boîte à merveilles en identifiant tous les éléments qui les composent. Les spécialistes voient que les textes littéraires sont les supports adéquats pour répondre aux différents besoins des apprenants. Ces textes, souvent considérés comme des supports authentiques, sont souvent l'occasion de travailler une structure syntaxique, ou d'identifier des

phonèmes, de travailler certaines intonations, ou tout simplement, d'aménager une récréation esthétique, une pause pour le confort et le plaisir de l'apprenant qui sait qu'une bonne maîtrise de la langue lui ouvrira la porte des écrivains francophones. Les textes littéraires aident également à installer chez les apprenants la compétence sociolinguistique qui porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Ils permettent, par exemple, de connaître les marqueurs des relations sociales (usage et choix des salutations : d'accueil *Bonjour ! Salut !* de présentation *Enchanté !* Usage et choix des formes d'adresse officiel : *Votre Excellence*, formel *Monsieur, Madame, Mademoiselle*, informel *Jean !* familier, intime, *Chéri*. Usage et choix des exclamations : *Mon Dieu !*) et de savoir les règles de politesse : Utilisation convenable de *Merci, s'il vous plaît*, etc. Leur présence dans le manuel et l'insistance sur leur exploitation amène les apprenants à connaître les différents registres de la langue : officiel, formel, neutre, familier, intime et à reconnaître dialectes et accents.

Les besoins culturels des apprenants en classe de FLE ne pourraient être satisfaits que par le bon choix des supports pédagogiques. En didactique actuelle fondée sur une mouvance communicative et actionnelle, la transposition est permise, c'est-à-dire qu'on laisse une marge de manœuvre à l'enseignant. Le manuel scolaire n'est pas à appliquer à la lettre. Même si le manuel ne présente pas de textes à traits culturels, l'enseignant pourrait adapter ses contenus et proposer par conséquent des textes riches pour travailler la compétence culturelle qualifiée de plurielle. Il peut se servir d'autres documents écrits par des auteurs français portant sur l'un ou plusieurs aspects de la culture de l'Autre. De ce fait, il pourra créer une situation de comparaison interculturelle. La formation des enseignants et celle des inspecteurs entrent alors en jeu. Les images qu'ils se font de l'enseignement de la langue et de la culture déterminent leurs pratiques enseignantes. Il est enfin de leur devoir et de leur responsabilité d'y contribuer.

Conclusion

Le manuel scolaire est l'un des matériels didactique et pédagogique. Il est indispensable en classe de FLE aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Cet outil fait l'objet de nombreux débats scientifique et pédagogique. En effet, toute réforme éducative exige de repenser et de revoir sa conception et ses contenus.

Le manuel scolaire de français destiné aux apprenants algériens de première année secondaire (toutes filières confondues) a été révisé à plusieurs reprises. La dernière version a été élaborée en 2009-2010 et conçue dans le cadre de

l'approche par compétences et la pédagogie de projets. Théoriquement parlant, comme le précisent les documents officiels, ce manuel se présente comme un outil indispensable qui a pour fonction d'aider les apprenants algériens à apprendre à communiquer en cette langue étrangère dans les différents contextes. Il est incontournable parce qu'il sécurise l'apprenant et l'enseignant au niveau des rythmes d'apprentissage.

Pour vérifier si ce manuel aide vraiment ces apprenants algériens à comprendre et à se faire comprendre dans cette langue étrangère, nous avons mené cette étude critique pour voir si son contenu répond réellement à leurs différents besoins : linguistique, communicatif et culturel. Les lectures et les analyses que nous avons faites en nous appuyant sur les principes de l'approche par compétences ont révélé que les activités d'apprentissage et les textes supports qu'offre ce manuel scolaire ne sont pas compatibles avec ce que préconise la didactique actuelle des langues et cultures. Sur le plan linguistique, la plupart des exercices de langue proposés ne sont pas contextualisés : ils sont placés après les moments de compréhension et la conceptualisation n'a en aucun cas précédé l'application. Au lieu de proposer des activités d'apprentissage en partant des situations d'intégration et des consignes claires pour que la grammaire soit au service de la communication, on leur propose des exercices coupés de leur réalité qui ne favorisent pas la découverte (la grammaire explicite). Cela ne permet jamais de donner aux apprenants un outil linguistique performant. Sur le plan communicatif, notre étude a démontré que le manuel scolaire de français destiné aux apprenants algériens de première année secondaire manque d'activités de nature communicative : les questions de compréhension et de langue ne sont pas accompagnées de questions de synthèse. Ce manuel est dominé par les questions directes, les questions d'observation et les questions d'analyse, sans initier les apprenants à communiquer. Dans leur conception, les sujets de production ne donnent pas un nouveau statut aux apprenants pour les rapprocher de la réalité et leur apprendre cette langue pour s'en servir en société. Rares sont les questions qui amènent les apprenants à tirer profit de ce qu'ils ont appris (situation de réinvestissement des savoirs antérieurs). L'absence quasi-totale d'activités de synthèse, de réflexion, de réécriture, de reformulation, et de simulation limite les chances d'échange et de partage et ne permet jamais de déclencher de nouvelles communications. Il est donc impératif de partir des situations-problème pour obliger les apprenants à mobiliser et activer les compétences nécessaires à la résolution des problèmes oralement et par écrit. Sur le plan culturel, ce manuel scolaire ne favorise pas l'apprentissage du français et sa culture. Les textes supports y sont contenus sont dépourvus dans leur globalité des traits culturels. Mis à part quelques noms de quelques auteurs, villes et journaux

français, les concepteurs échouent dans le travail de la compétence culturelle et de ses composantes chez les apprenants algériens. Ceci nous permet de dire qu'il ne forme pas à l'interculturalité.

Pour conclure, nous pouvons dire que le manuel scolaire de français de première année secondaire ne satisfait pas les besoins linguistique, communicatif et culturel des apprenants. Son contenu n'est pas riche et varié en matière d'activités et de textes. Il est donc temps de tout revoir en impliquant des spécialistes (didacticiens et pédagogues). Il est possible de repenser son contenu parce qu'il reste pour toujours une ressource renouvelable.

Bibliographie

- Alexandre, D. 2011. *Les méthodes qui font réussir les élèves*. ESF Editeur.
- Bouhechiche, A. 2021. *Didactique du FLE, démarches et pratiques de classe*. L'Harmattan, France.
- Choppin, A. 1992. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Hachette Éducation.
- Djilali, K., Boulouf, A., Lefsih, A. 2009-2010. *Français, première année secondaire*, O.N.P.S, Algérie.
- Gerard, F.M., Roegiers, X. 2009. *Des manuels scolaires pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser*. De Boeck Supérieur.
- Lebrun, M. 2006. *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*. Presse de l'Université de Québec.
- Moirand, S. 1990. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Narcy-Combes, M.F. 2005. *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses Edition.
- Plessis-Belair, G., Lafontaine, L., Bergeron, R. 2007. *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Porcher, L. 2008. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Puren, C. 2013. « La compétence culturelle et ses composantes ». *Savoirs et formation*, n° 3, p. 6-15.
- Puren, C., Bertocchini, P., Costanzo, E. 1998. *Se former en didactique des langues*. Ellipses.
- Robert, J. P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Editions Ophrys.
- Sahnoun, M. 2006. « Didactique de l'oral : articulation et harmonisation ». *Le français aujourd'hui*, n° 154, p. 45-56.
- Seguin, R. 1989. *L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique*. UNESCO, Division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes.
- Starats, M. 2008. *Principes linguistiques*. Les Presses de l'Université Laval.
- Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE international.