

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⵎⵓⵎⵓⵔ ⵏ ⵉⵎⵎⵉⵔ ⵏ ⵜⵉⵣⵓⵣⵓ

ⵍⵎⵓⵎⵓⵔ ⵏ ⵉⵎⵎⵉⵔ ⵏ ⵜⵉⵣⵓⵣⵓ

ⵍⵎⵓⵎⵓⵔ ⵏ ⵉⵎⵎⵉⵔ ⵏ ⵜⵉⵣⵓⵣⵓ

UNIVERSITÉ MOULOU D MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

DÉPARTEMENT



جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية الآداب واللغات

Mémoire de Fin d'études

En vue de l'obtention du diplôme de Master en langue française

Spécialité : DIDACTIQUE DES TEXTES ET DU DISCOURS

Filière : LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES

Thème

**L'usage du manuel scolaire de 4eme année
moyenne et la créativité des enseignants:
cas des établissements de Ouacifs**

Présenté par :

M^{lle} AMARA Yasmine

M^{lle} LEBID Julia

Encadré par :

M. Halouane Hacene

Jury de soutenance:

Présidente:

Encadreur:

Examinatrice:

Promotion : juin 2017

Sommaire

Introduction générale.....	05
1. Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.....	08
Introduction.....	08
1.1.La méthodologie traditionnelle.....	08
1.2.La méthodologie naturelle.....	11
1.3.La méthodologie directe.....	12
1.4.La méthodologie active.....	17
1.5.La méthodologie audio-orale.....	18
1.6.La méthodologie structuro-globale audio-visuel (SGAV).....	20
1.7.Approche communicative.....	22
1.8.Pédagogie par objectif.....	24
1.9.Approche par compétence.....	26
Conclusion.....	28
2. Le manuel scolaire et la créativité des enseignants	30
Introduction.....	30
2.1.Le manuel scolaire : définition.....	30
2.1.1. Fonction du manuel.....	31
2.1.2. Qui prend en main qui et quoi ?	33
2.1.3. L'efficacité du manuel scolaire	33
2.1.4. Familiariser ses élèves avec le manuel scolaire.....	34
2.1.5. La mauvaise réputation des manuels scolaires.....	34
2.1.6. Vers un nouveau scénario : une utopie « possible » ?.....	35
2.2.Programme de 4 ^{ème} année moyenne.....	37
2.2.1. L'objectif de l'enseignement de français en 4 ^{ème} année moyenne.....	37
2.2.2. Présentation du manuel.....	38
2.2.3. La structure du manuel.....	38
2.2.4. Exemple d'une séquence.....	39
2.2.5. Profil d'entrée et de sortie.....	43
2.3. La créativité des enseignants.....	45
2.3.1. Un enseignant créatif : quelles caractéristiques ?.....	46

Conclusion.....	47
3. Positionnement méthodologique.....	48
Introduction.....	48
3.1.Présentation du terrain d'enquête et du corpus.....	48
3.1.1. Le terrain d'enquête.....	48
3.1.2. Présentation du corpus.....	49
3.2.Analyse de l'enquête menée auprès des enseignants.....	50
Conclusion.....	59
3.3.Conclusion générale.....	60

Introduction générale

Introduction générale :

Pourquoi apprendre une langue étrangère ? La question principale de l'apprentissage d'une langue étrangère est celle de la communication ; elle est celle du pourquoi parler en langue étrangère dans la situation de classe. Une fois que l'élève aura trouvé pour lui une réponse, il saura apprendre aisément cette langue.

L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre actions d'apprentissage : écouter, parler, lire et écrire. Ceci lui permet de construire progressivement sa connaissance de la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation. Un objectif difficile à atteindre et qui demande de la part de l'enseignant une certaine intelligence par rapport aux choix des supports utilisés afin d'apporter aide à l'apprenant.

Les moyens utilisés dans l'apprentissage du français langue étrangère sont multiples, entre autres, le manuel scolaire qui est un outil pédagogique et didactique censé être profitable dans tout processus d'enseignement /apprentissage d'une langue ou de toute autre discipline. D'une part, c'est un outil sur lequel les enseignants s'appuient afin de préparer leurs cours, d'autre part, un instrument mis à la disposition des élèves, en classe comme chez eux, pour apprendre, réviser et s'exercer.

D'ailleurs, M.LAPARRA, linguiste française, affirme « *qu'un enseignant ne peut pas ne pas utiliser dematériel scolaire dans sa classe* »¹C'est dire que le manuel scolaire, par excellence, est important dans ce cadre étant donné qu'il assure, non seulement la transmission d'un savoir, mais aussi d'un savoir-faire par rapport au genre de leçons proposées dans le manuel et aussi, par rapport au contenu.

Parlant de contenus, beaucoup d'enseignants critiquent -depuis toujours- les manuels scolaires et leurs imperfections. En 1928, Célestin Freinet, écrivait déjà:«*Les manuels scolaires étaient rois. Ils le sont devenus plus encore, mais notre action nous a valu de réelles conquêtes puisque, pour la première fois dans notre histoire, les*

¹ Marceline LAPARRA, « ouvrage de grammaire et formation initiale des enseignants, pratique des manuels », in, pratique, N°82, juin 1994.

Introduction générale

Instructions ministérielles reconnaissent, pour certains cours du moins, la nocivité des manuels et la nécessité de les remplacer par une autre technique. »²

En réalité, nous ne sommes pas en désaccord fondamental avec Freinet, avec la nuance qu'un manuel n'est pas un objet magique capable de résoudre tous les problèmes de la classe, mais on peut quand même dire qu'il reste un auxiliaire pédagogique indispensable, du moins, dans les premiers temps. Sa nécessité conduit l'enseignant à se dire : « j'ai là une matière qui correspond à ce que l'on me demande d'enseigner mais à partir de là, je peux broder, je peux partir dans telle ou telle direction ». Utiliser un manuel scolaire ne signifie pas nécessairement le suivre scrupuleusement de la première à la dernière page. Ce n'est pas parce qu'un enseignant utilise un manuel qu'il ne peut pas partir des situations de vie des enfants et de la vie de classe. Le manuel n'est qu'un outil au service des apprentissages. Libre à chacun de l'utiliser de la manière qui lui paraît la plus appropriée pour assurer l'efficacité des apprentissages de ses élèves. D'une autre manière laisser la voie à une créativité méthodologique où l'enseignant est poussé à trouver sa propre cohérence et réaffirmer son autonomie.

On parle beaucoup de créativité chez les élèves mais qu'en est-il de celle des enseignants ? La pédagogie de la créativité n'implique absolument pas de modification du programme. Au contraire, l'idée est bien qu'elle sert de bougie d'allumage pour les apprenants.

Il en est du manuel comme de tout ouvrage qui vise la transmission d'un savoir, chose qui – pour se réaliser- a besoin d'une adaptation et d'une mise en scène. Cela nous invite à poser les problématiques suivantes :

- Quelle est la vraie place du manuel dans les pratiques de classe et quel est l'usage qu'en font les enseignants ?
- Comment l'enseignant pallie aux manques constatés dans les manuels ?

En vue de répondre à ces interrogations, nous avons suggéré quelques réponses :

- Le manuel scolaire est un outil pédagogique que les enseignants utilisent dans leurs pratiques de classe.
- L'enseignant s'en passe totalement.

² Célestin Freinet, « L'éducateur, plus de manuels scolaires ! Plus de leçons ! », Dossier pédagogique de l'école moderne, N°7, 1928.

Introduction générale

- Il y a des manques et l'enseignant fera appel à d'autres moyens pour les compléter.
- Il n'y a pas de manque dans le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne et l'enseignant se contente de l'appliquer à la lettre.

Notre recherche s'inscrit dans une optique didactique car apprendre une langue étrangère nécessite une didactique propre qui prend en considération les besoins des apprenants qui devraient être au centre de toute action pédagogique.

Pour réaliser ce mémoire, nous allons nous référer à des lectures et des recherches afin de construire notre cadrage théorique et à l'observation : questionnement et analyse pour établir la partie pratique.

Notre travail de recherche sera composé de trois chapitres. Dans le premier, nous allons faire un petit rappel historique concernant les méthodologies d'enseignement des langues ;

Dans le deuxième, nous abordons les concepts théoriques qui recouvrent notre travail, voire manuel scolaire et créativité des enseignants ;

Enfin, dans le troisième et dernier chapitre, nous présentons la méthodologie de notre travail et le protocole de recherche (positionnement méthodologique). Il se veut une présentation du corpus et ses conditions d'élaboration, aussi, la présentation du terrain d'enquête ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire distribué aux enseignants.

1. Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

Introduction :

L'enseignement de la langue étrangère a subi plusieurs changements à travers le temps. Afin de voir quelle méthodologie d'enseignement sera la plus convenable aux apprenants, plusieurs théories ou approches ont été présentées, mais la plupart sont critiquées ou rejetées l'une après l'autre pour diverses raisons.

Le terme **méthodologie**, correspond à toutes les façons d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent l'objet principal de la pédagogie des langues.

La langue étrangère, de son côté, est celle qui n'est pas la langue maternelle d'une personne, si bien qu'elle doit en faire l'apprentissage pour pouvoir la maîtriser. La connaissance que représente la langue maternelle, n'est pas de même nature que la connaissance nouvelle proposée par le processus d'apprentissage. Pour ce qui concerne l'enfant, la langue maternelle appartient à son vécu intime, et elle a été acquise spontanément dans des expériences suscitées par le contact avec son environnement immédiat. Elle n'est pas essentiellement réflexive. Elle est liée à la vie affective et à son développement. Elle est organisée subjectivement et renvoie à l'intimité. Lev Vygotski, écrit que « *L'enfant assimile sa langue maternelle de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention. C'est pourquoi on peut dire que le développement de la langue maternelle se fait de bas en haut tandis que celui de la langue étrangère s'opère de haut en bas* »¹

1.1. La méthodologie traditionnelle :

Bien que la didactique des langues ne soit apparue qu'à la fin du 19^{ème} siècle, l'enseignement des langues a toujours été un souci en Europe, surtout avec l'enseignement du grec et du latin qui a constitué, pendant longtemps, l'essentiel de l'éducation donnée aux apprenants. La méthodologie traditionnelle fut largement adoptée dans le 18^{ème} et la première moitié du 19^{ème} siècle. Elle est notamment appelée la méthodologie de la grammaire –

¹Lev Vygotski, « *Pensée et langage, La dispute*, » Paris, P. 374-376.

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

traduction. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique.

1.1.1. Principes :

- Elle se basait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan.
- La langue étrangère était décortiquée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales, qui pouvaient être rapprochées de celles de la langue maternelle.
- L'importance était donnée à la forme littéraire sur le sens des textes. Par conséquent, cette méthodologie affichait une préférence pour la langue soutenue des auteurs littéraires.
- la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue.
- le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. La grammaire était enseignée de manière déductive, c'est-à-dire, par la présentation de la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs. En 1735, PLUCHE, conseillait aux maîtres de langues : « *Faites dire et redire ce qui est bien nommé et bien exprimé ; il ne s'agit point ici d'effets de tête : c'est ce qui retarde tout ; la seule force de l'habitude et la réitération des mêmes formules rendent l'ouvrage expéditif* »²
- Le vocabulaire était aussi enseigné sous forme de listes de centaines de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En 1891, M. BREAL, didacticien, brosse ainsi à grand traits la méthodologie utilisée : « *À cette époque, on apprenait le latin comme nous apprenons actuellement l'anglais ou l'allemand : on se servait à cet effet de listes de mots qui étaient destinés à être sus parcœur. [...] On apprenait par cœur des dialogues correspondant aux différentes situations de la vie, comme il s'en compose encore de nos jours* ».³

²L'abbé PLUCHE, in Christian PUREN, « *histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* », 1988, P.25.

³ Michel BREAL, in Christian PUREN, « *histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* », 1988. P.19

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

- L'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers l'élève. L'erreur et l'hésitation étaient refusées et passibles de punition pour outrage à la langue.

1.1.2. Techniques et matériels :

Avec la méthodologie traditionnelle, les manuels atteignent un haut degré de spécialisation par public, certains étant rédigés pour les enfants et pour les jeunes garçons ou pour les jeunes filles en milieu scolaire, d'autres, sont utilisés comme moyens de communication qui permettent les échanges commerciaux. Ces différents manuels sont identiques à ceux proposés pour l'enseignement du grec et du latin. Mais l'enseignant n'avait pas vraiment besoin de manuel, par contre, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. Il dominait entièrement la classe et détenait le savoir et l'autorité. Ce pouvoir du savoir donna aux enseignants le titre de « Maître » ou de « Maîtresse ».

La méthodologie traditionnelle était présente durant plusieurs siècles mais elle n'a pas beaucoup changé. Parmi les héritiers de la méthode traditionnelle, nombreux sont ceux qui ont abandonné la traduction pour proposer des ouvrages rédigés uniquement en langue cible.

Quelques avantages de cette méthodologie sont en faisant beaucoup de mémorisation. Les apprenants développent des capacités de rédaction, donc, ils sont meilleurs avec la production écrite. Un autre avantage est que les apprenants sont immergés dans la langue à l'aide de la littérature, où ils sont introduits plus en plus à la culture. Mais ce qui était désavantageux est que, pour la plupart, cette méthodologie se concentre sur la grammaire, le vocabulaire et l'écriture. Les apprenants sont donc capables de les connaître par cœur, quoique c'est ennuyant de répéter la même chose plusieurs fois. Un autre désavantage est qu'ils ne font pas beaucoup de production orale sauf pour lire de la littérature. Cela est un problème parce qu'ils apprennent beaucoup à propos de la grammaire, mais ils ne peuvent pas la mettre en application de manière efficace. Conséquemment, ils n'auront pas une compréhension complète.

La rigidité de ce système a contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

Remise en question, la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du 19^{ème} siècle avec une nouvelle méthodologie, la méthodologie naturelle.

1.2. La méthodologie naturelle :

Historiquement, elle se situe à la fin du 19^{ème} siècle. Elle suppose une conception nouvelle de l'apprentissage, radicalement opposée à l'ancienne. La théorie de François Gouin, didacticien français, naît de l'observation de ses propres problèmes pour apprendre l'allemand par une méthode traditionnelle et de l'observation du processus d'apprentissage de la langue maternelle par son petit-neveu. Il a été, en effet, le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques.

D'après lui, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle et quotidienne.

1.2.1. Principes :

- Toute acquisition ne se fait pas spontanément mais par expérience à même la vie et le milieu. Le maître met en place des sollicitations « naturelles », extraite de contextes non-scolaires.

Pour F. Gouin : « *la merveilleuse aptitude de l'enfant pour s'assimiler une langue n'est pas un don : c'est le résultat d'un travail admirablement conduit, d'un procédé qui repose sur des principes encore inaperçus et souvent en parfaite contradiction avec ceux que proclament nos prétendues méthodes.* »⁴

- Il n'y a pas de moyens spécifiques pour apprendre une langue. C'est-à-dire que c'est par le tâtonnement expérimental et l'expression libre que l'élève fait des essais, analyse et émet des hypothèses à propos de la langue étrangère.
- L'élève intègre le savoir et le savoir-faire linguistiques par les voies qui lui sont propres. Ainsi, il se construit sa langue étrangère. (en psycholinguistique, nous parlons

⁴ François Gouin, in Christian PUREN, « *histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* », 1988, P.75.

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

de la construction de l'inter langue) qui, au fur à mesure des expériences, se rapproche plus de la langue cible.

- La maîtrise du sens d'un nouveau fait de langue précède la manipulation et la maîtrise de sa structure linguistique. L'objectif premier reste la compréhension du message. C'est son contenu qui motive l'utilisation et donc l'apprentissage des structures.
- Un élève apprenant une langue étrangère, passerait par les mêmes étapes que celles qu'il a vécues lors de l'apprentissage de sa langue maternelle. En classe de langue, il ne ferait que réactualiser cette compétence linguistique innée.

1.2.2. Techniques et matériels :

Pour mettre en œuvre la méthode naturelle dans un cours de langue, on demandait à l'élève d'employer toutes ses compétences intellectuelles et affectives pour qu'une coopération dans le travail puisse se mettre en place, pour que la correspondance puisse réussir. Selon les situations de classe et le niveau de langue, les procédés utilisés pour la découverte d'un nouveau fait de langue selon cette méthode sont variables. On ne se limitait pas uniquement au travail des exercices du manuel mais on faisait aussi recours aux textes libres, à des articles de presse, à la sortie-enquête, à l'exposé et au débat.

En dépit des critiques qui ont été faites à la méthode naturelle de F. Gouin et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire, il est indéniable que cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains. Cette opposition entre les deux a donné naissance aux graines de la didactique des langues étrangères et à la méthodologie directe

1.3. La méthodologie directe (nouvelle) :

La méthodologie directe est considérée historiquement par Christian Puren, didacticien, comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle et de la méthodologie naturelle qui a anticipé certains de ses principes. On appelle méthodologie directe celle utilisée en Allemagne et en France vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle.

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

À l'origine, l'expression de « *méthode directe* » désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement/apprentissage. La définition suivante que donne Ch. Schweitzer de la méthode directe illustre bien son rôle : « *La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour.* »⁵

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication.

1.3.1. Principes :

- L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus possible. N. Wicker Hauser disait « *qu'éviter la langue maternelle n'est pas la seule particularité de la méthode directe. Nous allons appeler nouvelle méthode ou méthode directe celle qui évite :*
 - *Le détour par la langue maternelle,*
 - *Le détour par l'orthographe,*
 - *Le détour par des règles de grammaire superflues.*⁶
- L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la forme écrite comme une langue orale "scripturée".

⁵ Ch. Schweitzer, in Christian Puren, « *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* », 1988, P. 82.

⁶ N. Wicker Hauser, in Christian Puren, « *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* », 1988, P. 64.

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

- L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (Les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.
- Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement, c'est ce que certains ont nommé un "oral scripturé". La progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre.
- On tenait compte de la motivation de l'élève; on adaptait les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'apprenant, en faisant progresser les contenus du simple au complexe. C'est pourquoi C. Puren estime que la rupture entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe « *se situe au niveau de la pédagogie générale de référence* »⁷ ce qui suppose une grande nouveauté dans l'enseignement scolaire

La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes :
méthode **directe, active et orale.**

Par méthode directe, on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant l'opinion des méthodologues directs sur l'utilisation de la langue maternelle divergeait : certains étaient partisans d'une interdiction totale, tandis que la plupart étaient conscients qu'une telle intransigeance serait néfaste et préféraient une utilisation plus souple de la méthode directe.

Par méthode orale on désignait l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. La méthode orale fait partie du noyau dur de la méthodologie directe parce qu'elle renvoie aussi à l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement : la pratique orale de la langue en classe prépare à la pratique orale de la langue après la sortie du système scolaire (objectif pratique). La méthode orale bénéficie comme la méthode directe de la garantie offerte par la méthode naturelle. F. GOUIN, ne fait pas de doute que « *le véritable organe réceptif du langage, c'est l'oreille et point l'œil* »⁸

⁷C.Puren, « *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* », (1988), P.135.

⁸ F. Gouin, in Christian Puren, « *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* », 1988, P 86.

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

Dans la méthode active on se doit d'employer tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève. Nous allons expliquer chacune de ces méthodes :

- La méthode interrogative est un système de questions-réponses entre le professeur et ses apprenants, afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. Il s'agissait donc d'exercices totalement dirigés.

- La méthode intuitive proposait une explication du vocabulaire qui obligeait l'élève à deviner à partir d'objets ou d'images. La présentation des règles de grammaire se réalisait également à partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive.

- La méthode imitative avait comme but principal l'imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique.

- La méthode répétitive s'appuyait sur le principe qu'on retient mieux en répétant. La répétition pouvait être extensive ou intensive. Cependant l'emploi intensif du vocabulaire donnerait lieu à une inflation lexicale incontrôlable et négative pour l'enseignement-apprentissage de la langue.

1.3.2. Techniques et matériels :

Dans cette méthode, la priorité est donnée à l'oral et à l'écoute, sans appui sur l'écrit. L'apprenant doit être actif et l'enseignant ne recourt jamais à la traduction. La présence d'un manuel dans la classe semble alors inutile. Christian Puren, écrit non sans humour que « *les armoires des classes de langue, les serviettes et les poches des professeurs de LVE n'ont jamais été aussi remplies qu'à cette époque* ».⁹

En guise de matériel didactique, il est effectivement nécessaire d'avoir recours à tout ce qui peut permettre de montrer, de nommer et d'expliquer sans traduire. L'obligation de recourir

⁹ Christian Puren, in « *évolution méthodologique des manuels et matériels didactique complémentaire en FLE* », Estelle Riquois, p. 133.

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

à un support écrit apparaît cependant rapidement et des manuels sont édités, présentant des leçons de grammaire de type inductif et des textes qui se font de plus en plus nombreux lorsque le niveau monte. Ces manuels ont la particularité d'être uniques, c'est-à-dire que l'enseignant a recours à un seul livre dans lequel il peut puiser les exemples de grammaire, les textes et les listes de vocabulaire. Afin d'éviter les recherches fastidieuses d'objets qui ne peuvent recouvrir toutes les réalités décrites par la langue cible, et afin de suppléer aux dessins au tableau qui n'étaient pas toujours compréhensibles, les éditeurs proposent aussi des tableaux muraux illustrés.

Regroupé par thèmes, le vocabulaire est ainsi plus aisément enseigné. En outre, certaines classes ont pu disposer de « machines parlantes » pour l'enseignement de la phonétique, mais les difficultés techniques, comme la qualité du son reproduit, n'ont pas encouragé les enseignants à utiliser ce matériel. Malgré l'échec de ces machines parlantes, la prégnance du manuel apparaît clairement ici. Absent des classes dans les premières années d'application de cette méthode, il revient rapidement pour aider l'enseignant et lui permettre de disposer du matériel nécessaire à sa pratique pédagogique.

Le déclin de la méthodologie directe fut provoqué par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes, on peut citer le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants.

1.4. La méthodologie active :

La méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. C'est pourquoi on peut dire que la méthodologie active se veut une philosophie de l'équilibre.

Ce sont les problèmes d'adaptation de la méthodologie directe qui ont orienté dès 1906 les méthodologues directs vers une solution éclectique. Les méthodologues actifs revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage :

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

formatif, culturel et pratique. En ce sens, on peut dire qu'ils ont réellement assoupli la rigidité de la méthode précédente. Cependant, ils ne sont pas allés jusqu'à modifier le noyau dur de la méthodologie directe, ne faisant qu'introduire certaines variations.

1.4.1. Principes :

- Le texte écrit était considéré comme support didactique.
- Les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués.
- L'enseignement du parler à travers les procédés de la méthode imitative directe. M. Bréal expose clairement dans l'une de ses conférences sur « **la pédagogie des langues vivantes** » faites à la Sorbonne : « *Étant donné [...] qu'une langue est faite pour être parlée et doit être enseignée dans ce but, il faut renoncer à une méthode reconnue stérile. Les langues sont un exercice d'activité ; parler est un art : il est donc important de faire agir, c'est-à-dire de faire parler l'enfant dès le premier jour* ». ¹⁰
- Le recours à la langue maternelle et la traduction pour expliquer les mots nouveaux.
- Les leçons se basaient sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire.
- On privilégiait l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On utilisait, donc, une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.
- l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on préférait plutôt la répétition extensive des structures.

1.4.2. Techniques et matériels :

La méthodologie active visait à éveiller l'intérêt et la curiosité de l'apprenant et maintenir son attention par un enseignement agréable, varié et vivant. Cela se faisait à l'aide de manuels, disques d'exercices, affiches, illustrations, diapositives : le matériel didactique se

¹⁰M. Bréal, in, in Christian Puren, « *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* », 1988, P.88.

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

fait donc plus complexe dans cette méthode qui offre aux enseignants de nouvelles possibilités.

De même, la méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'apprenant et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

1.5. La méthodologie audio-orale :

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais.

On a alors créé "la méthode de l'armée". Cette dernière n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu didactique. C'est dans les années cinquante que des spécialistes de la linguistique appliquée ont créé la méthode audio-orale (MAO), en prenant pour socle la Méthode de l'Armée et en y appliquant systématiquement une théorie du langage : **la linguistique structurale distributionnelle** et une théorie psychologique de l'apprentissage : **le behaviorisme**.

1.5.1. Principes :

- On continuait à accorder la priorité à l'oral.
- On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée.
- Chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique.
- On ne considérait pas le niveau sémantique et la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère.
- Le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques.
- Les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

- Il était recommandé que le professeur communique uniquement dans la langue étrangère.
- La place de la culture étrangère est très importante mais elle est introduite comme une cause d'erreurs de compréhension.

1.5.2. Techniques et matériels :

Pour répondre aux nouveaux besoins des apprenants, les supports oraux se multiplient. Le développement de nouveaux moyens techniques, les habitudes des apprenants face aux supports modernes d'écoute autorisent à envisager l'exploitation pédagogique de nouveaux matériaux.

Les manuels qui s'inscrivent dans ce cadre méthodologique sont accompagnés de nombreux auxiliaires qui vont être utilisés conjointement ou successivement. Rédigé par des linguistes, le livre de l'élève présente des leçons et des exercices de grammaire, un entraînement oral à l'écoute de la langue cible, des exercices de traduction et de lecture. Des auxiliaires audio-visuels sous forme de films, d'extraits radiophoniques ou de disques peuvent être utilisés par l'enseignant, de même qu'un magnétophone qui permet de faciliter la correction phonétique des productions orales.

La méthodologie Audio-Orale a été critiquée pour le manque de transfert, hors classe, de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement. Il faut aussi mentionner que le fait d'enseigner la grammaire étape par étape, n'interdisait aucunement la fréquence des fautes.

La méthodologie Audio-Orale n'a pas connu de réalisations françaises en F.L.E., mais certains aspects seront repris dans la méthodologie audio-visuelle française. Elle sera finalement mise à mal lorsque le behaviorisme et le distributionnalisme seront remis en question par les linguistes eux-mêmes.

1.6. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) :

A partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

des communications internationales et le français se sent alors menacé. La France a besoin de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Elle va faire de l'enseignement du FLE une affaire d'Etat. C'est au milieu des années cinquante que P. Guberina, linguiste, de l'Université Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode **SGAV (Structuro-Globale Audio-visuelle)**. La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) en 1962, est la méthode "Voix et images de France".

1.6.1. Principes :

- La méthodologie **SGAV** repose sur le triangle : *situation de communication/ dialogue/ image*.
- L'apprentissage passerait par l'oreille et la vue
- On accordât la priorité à l'oral sur l'écrit. La méthodologie audio-visuelle prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.
- On faisait recours à la séquence d'images pouvant être de deux types: des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.
- Sur le plan de l'apprentissage, la méthodologie audio-visuelle suivait la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau.
- La langue étant considérée comme un ensemble acoustico-visuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.
- Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive).
- La méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

1.6.1. Techniques et matériels :

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation de manuel en association avec des enregistrements magnétiques, eux-mêmes associés à des supports visuels fixes, qui prennent la forme d'une diapositive ou d'un film fixe. Le laboratoire de langue est utilisé dans cette méthode, comme il l'était dans la précédente. Les classes sont équipées de matériel audio-visuel et sont consacrées à la mise en pratique de ces préceptes. Le coût de cette méthode était évidemment élevé et pour pallier à des manques techniques potentiels, de nombreux manuels permettaient de suppléer les enregistrements par la voix du professeur et les diapositives par les images du manuel. D'autres manuels, davantage encore adaptés aux difficultés techniques, étaient dès l'origine prévus pour une utilisation restreinte ne comprenant que le manuel. Le matériel complémentaire n'est pas idéal. Il demande un investissement en temps de la part de l'enseignant, une formation technique et peut se révéler trop complexe à utiliser. Le retour à un manuel unique semble alors inévitable face à l'inflation de moyens demandée.

La méthodologie **S.G.A.V.** exige la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement qui comporte des formations spécifiques aux enseignants par le biais de stages.

Pour conclure, l'une des principales raisons pour lesquelles on a refusé la méthode audio-visuelle, semble correspondre au faible investissement qu'elles requièrent de ceux qui la pratiquent. Cependant, la méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

1.7. L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années soixante-dix en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins.

1.7.1. Principes :

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

- On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction.
- La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale.
- Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication.
- Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.)
- Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique.
- De plus, le sens communiqué n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre, car le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation entre deux interlocuteurs.
- Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consisterait pas à créer des habitudes, des réflexes. Les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication.
- L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par lui.
- L'enseignant devient "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

1.7.2. Techniques et matériels :

Les manuels, selon cette approche, doivent s'adapter en conséquence et proposer de nouvelles progressions. Il ne s'agit plus de suivre un programme linéaire mais de construire la succession des apprentissages en spirale.

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

La méthode présente des savoirs et des savoir-faire que l'enseignant dispense en fonction des besoins de ses apprenants. Il doit donc pouvoir sélectionner les leçons et les rubriques du manuel qui vont convenir à ces objectifs et les exploiter sans suivre la progression envisagée par les auteurs, sans que cela ne pose problème.

Les manuels relevant de l'approche communicative sont élaborés à partir de tâches d'apprentissage communicatives, qui proposent des situations destinées à faciliter l'apprentissage.

Les jeux de rôles, les simulations sont proposés dans l'ensemble des leçons, car ces activités permettent de s'exprimer dans des situations d'énonciation proches de la réalité. Les apprenants sont alternativement les interlocuteurs de petits dialogues improvisés dont les thèmes sont proposés en relation avec le sujet de la leçon. L'interaction est ainsi placée au centre du dispositif, les échanges sont suscités et encouragés entre les apprenants et avec l'enseignant.

Les documents déclencheurs qui permettent de débiter une leçon sont fréquemment des dialogues fabriqués, afin d'introduire les notions ou les points de grammaire abordés dans le manuel.

Le bilan de cette méthodologie est encore délicat à tirer car son usage est toujours très répandu. Elle a été reçue à son apparition comme une innovation intéressante qui s'est rapidement imposée dans les classes. Mais son aspect hétérogène, dû à l'ouverture vers d'autres supports pédagogiques que le manuel, n'a pas convaincu tous les enseignants.

En outre, le développement de l'autonomie de l'apprenant est vécu comme une remise en cause de la position de l'enseignant, qui, de fait, devient un médiateur de l'apprentissage, et la progression est sans cesse susceptible d'être réaménagée en fonction des progrès des apprenants.

Sans avoir encore résolu ces insuffisances, l'approche communicative est toutefois bien implantée dans de nombreuses classes et beaucoup d'enseignants ont été formés à son usage.

1.8. Pédagogie par objectifs :

La PPO est une technologie éducative prônée par Tyler (1949). Apparue aux États-Unis au cours des années 1950 d'abord dans un contexte socio-économique particulier, celui de l'industrie automobile, elle s'est ensuite diffusée dans le domaine éducatif à travers les travaux de Bloom. La PPO a été appliquée dans la formation professionnelle et technique avant d'être étendue à l'enseignement général au cours des années 1980 et au français enseigné comme une langue étrangère par le biais du projet. La Pédagogie par objectifs est une pédagogie qui consiste à lier l'objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation.

Selon Hameline (1991), l'objectif général se définit comme « *un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage* »¹¹. Par exemple : à l'issue de la troisième unité didactique en deuxième année de collège en contexte algérien, l'apprenant sera capable de produire par écrit le récit d'un événement fictionnel. L'objectif spécifique ou opérationnel est selon Mager (1971) « *issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires.* »¹². Aussi, à partir de l'objectif général précédent, un des objectifs spécifiques pourrait être : « *l'apprenant sera capable d'énumérer chronologiquement des actions et de maîtriser le couple passé composé / imparfait* ».

1.8.1. Principes :

- L'objectif doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable.
- L'objectif opérationnel doit répondre à des conditions de précision de : lieu/ temps/ moyen de réalisation de l'objectif.

¹¹Hameline, in « *de la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences* », Ouardia Ait Amar Meziane, université de Tiaret, Algérie, p.145.

¹²Mager, in « *de la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences* », Ouardia Ait Amar Meziane, université de Tiaret, Algérie, p.145.

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

- L'objectif opérationnel doit fixer les modalités et les critères définitoires de l'évaluation. Par exemple nous considérons qu'un test est réussi si huit réponses positives sur dix sont données.

1.8.2. Critiques et limites :

- On reproche à la PPO de fractionner les savoirs à apprendre au point que l'élève perd la finalité des apprentissages, ce que souligne Deronneen accusant la PPO « *de trop compartimenter les savoirs en décomposant les contenus en de multiples objectifs opérationnels. [...] cette accumulation de connaissances cloisonnées engendrait une perte de sens des apprentissages et une incapacité des élèves à mobiliser les savoirs spontanément dans des situations pour lesquelles ils seraient pertinents.* »¹³
- Étant soumis aux objectifs de l'enseignant, l'apprenant n'est pas toujours au centre du processus d'apprentissage, surtout si la PPO se résume à fixer d'une manière technocratique les objectifs.

1.9. L'approche par compétences :

L'approche par compétences est une méthodologie éducative implantée actuellement dans plusieurs pays dans le monde entier (Algérie, Tunisie, Bénin, pays Baltes, etc.). Elle a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été, initialement, appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation.

Pour Chomsky (1971), « *La compétence linguistique est une capacité innée qui permet à un sujet parlant d'émettre et de comprendre un nombre infini de phrases. Cette compétence est liée au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres domaines du système d'une langue.* »¹⁴

¹³ Deronne, in « *de la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences* », Ouardia Ait Amar Meziane, université de Tiaret, Algérie, p.146.

¹⁴ N. Chomsky, in « *de la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences* », Ouardia Ait Amar Meziane, université de Tiaret, Algérie, p. 147

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

L'approche par compétence a donc pour effet de développer la pensée globale chez l'apprenant. Ainsi les connaissances (savoirs) présentées ne sont plus isolées des gestes techniques (savoir-faire), pas plus que ceux-ci ne sont isolés des attitudes (savoir-être) exigées pour les accomplir adéquatement dans un contexte donné.

Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'apprenant est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour lui, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles.

1.9.1. Principes :

- Mettre en situation les apprentissages et permettre aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages.
- les savoirs/savoir-faire/savoir-être doivent être réinvestis dans des situations empruntées à la vie réelle.
- Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser, périodiquement, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner.
- Le rôle de l'enseignant est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu.
- Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée.
- Déterminer et installer des compétences pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations. Il s'agit ici de développer des compétences transversales (telle : analyser une situation).

1.9.2. Limite de l'approche par compétences :

L'Approche par compétences a été soumise à des critiques, notamment celle d'être une version améliorée de la pédagogie par objectifs. Cette dernière a été appliquée dans la formation professionnelle et technique avant d'être étendue à l'enseignement général au cours des années 1980 et au français enseigné comme une langue étrangère.

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

Même si l'Approche par compétences est venue pour combler et faire face aux critiques de la pédagogie par objectifs, elle manifeste encore des influences de cette dernière. Selon Blais : « *l'Approche par compétences s'est développée pour tenter de dépasser certaines limites de la pédagogie par objectifs, par exemple, celles qui concernent le risque de morcellement des apprentissages [...]. En contrepartie, elle comporte des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences, qui font encore assez largement défaut.* »¹⁵

Conclusion :

C'est une véritable gageure de vouloir dresser, en quelques pages, un résumé des méthodologies d'enseignement des langues vivantes étrangères, surtout avec la méthodologie traditionnelle puisque sa mise en œuvre historique, qui s'étale sur trois siècles, revêt des formes très variées et subit une évolution qui la mène, comme nous l'avons vu, depuis la méthodologie d'enseignement des langues anciennes jusqu'aux frontières de la méthodologie directe. Cette dernière, s'est posée tous des problèmes, encore actuels de la didactique des langues, mais elle n'a été appliquée que par un nombre très limité d'enseignants, et n'a donc jamais été une méthodologie dominante.

La méthodologie active, par contre, s'est voulu une philosophie d'équilibre entre les procédés et techniques traditionnels et les grands principes de la méthodologie directe. C'est donc sur cet aspect que doit principalement porter son évaluation et aussi sur son impact réel dans les salles de classe.

De son côté, la méthodologie Audio-visuelle a contribué, de manière décisive, à modifier les pratiques effectives de la plupart des enseignants de langues vivantes étrangères. Grâce à la diffusion des cours audio-visuels, un certain nombre de principes sont maintenant largement partagés et appliqués, et l'utilisation des auxiliaires oraux et/ou visuels s'est généralisée.

¹⁵ Blais, in « *de la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences* », Ouardia Ait Amar Meziane, université de Tiaret, Algérie, p.151.

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

Il est vrai que l'histoire des méthodologies d'enseignement ne peut à la fois qu'être lue à partir du présent, et être une lecture du présent mais l'objet de cette étude n'est pas historique ; quelques rappels étaient, néanmoins, nécessaires pour comprendre la situation actuelle.

On a été, particulièrement, frappés par la richesse de ce passé, par la cohérence des constructions méthodologiques, la pertinence des débats, et même des révolutions des problèmes fondamentaux auxquels notre époque, comme les précédentes, s'efforce d'apporter les solutions qui lui conviennent le mieux.

Si ce chapitre s'achève, l'évolution méthodologique, elle, continue, où se mêlent le nouveau et l'ancien, les ruptures et les continuités.

2. Le manuel scolaire et la créativité des enseignants :

Introduction :

En dépit du développement rapide des technologies de l'information et de la communication dans la société contemporaine, le livre continue à jouer un rôle irremplaçable et constitue un des enjeux majeurs en tant que vecteur de l'humanisme, source de diffusion de connaissances et véhicule de l'imaginaire de l'homme.

La problématique du livre en général et du manuel scolaire de français en particulier est d'une importance capitale pour le développement de la culture et de l'efficacité des systèmes éducatifs.

Cependant, la disponibilité de manuels scolaires pertinents, de bonne qualité (contenu et forme) et à un prix abordable, a une incidence sur les résultats des apprentissages. Mais l'efficacité de ce matériel d'enseignement est essentiellement liée à l'usage qu'en font les enseignants.

2.1. Le manuel scolaire : définition

Dans les classes de langues vivantes, les supports d'apprentissage ont depuis longtemps pris la forme d'ouvrages reliés que l'on nomme aujourd'hui « manuels ». Avec ou sans image, en noir et blanc ou en couleur, ces manuels sont devenus des éléments essentiels des processus d'apprentissage, mais également des méthodes d'enseignement.

Si on veut définir ce qu'est le manuel, avant tout, il faut expliquer d'où vient ce terme. Manuel vient du latin *manualis*. C'est un adjectif du substantif *manus* ce qui signifie *main* en français. On peut donc dire que ce terme signifie : « *qu'on tient dans la main* ». ¹

Le manuel scolaire met en œuvre un programme d'enseignement pour un niveau donné. Il est conçu par des professionnels pour répondre aux besoins des enseignants, des apprenants et parfois même, des parents.

¹ROBERT, Jean-Pierre, « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Paris : Orphys, 2002, p. 104.

En effet, lorsqu'il prépare son cours à partir d'un manuel, l'enseignant s'appuie sur la méthodologie proposée par ses concepteurs. Il peut suivre la progression indiquée et présenter à ses apprenants des exercices et des tâches d'apprentissage dont les corrections sont disponibles dans le livre du professeur qui accompagne fréquemment le livre de l'élève.

En quelques mots, le manuel se fait déjà plus complexe. Il est question de « manuel », de « livre du professeur », de « livre de l'élève », ce qui montre que le manuel peut difficilement être conçu à présent de manière isolée, comme une entité unique.

Aujourd'hui, l'enseignant se positionne à l'intérieur du système classe en négociant un contrat pédagogique, en cherchant des points de repère méthodologiques, en construisant des relations culturellement accueillantes et en gérant la multiplicité des savoirs dont le sujet apprenant dispose déjà.

On considère désormais la classe comme un carrefour de relations, comme une rencontre de cultures et comme un atelier de construction du savoir. Le manuel est à la fois le résultat et l'instrument de certaines conceptions didactiques et un outil aux usages multiples : individuel ou collectif (par l'enseignant ou de manière autonome par les apprenants).

2.1.1. Fonctions du manuel :

Si on se pose la question : Qu'est-ce que la fonction du manuel ? On peut répondre que c'est un moyen didactique qui vise un objectif supposé dans le processus de l'enseignement.

Les manuels scolaires ont plusieurs fonctions. Il est nécessaire de dire qu'ils sont presque inséparables de l'enseignant et de l'apprenant et très utiles pour ces deux derniers.

En ce qui concerne les fonctions principales pour les apprenants, le manuel est une source à partir de laquelle ils apprennent et par laquelle ils n'acquièrent pas que les connaissances, mais aussi les savoir-faire, les valeurs et les attitudes.

Concernant les fonctions principales pour les enseignants, le manuel est sensé être une source où ils puisent. Ils ne planifient pas que le contenu des matières enseignées, mais aussi leur présentation dans le processus de l'enseignement et l'évaluation des apprenants.

Mais, on peut nommer aussi d'autres fonctions principales du manuel scolaire, ce sont :

1. Fonction *d'aide à l'implantation* d'un programme d'études
2. Fonction *d'appui à l'acte d'enseignement en coordination avec l'action d'apprentissage* de l'élève : il s'agit là d'une fonction essentielle car elle renforce la pertinence et la 'complicité' du fameux tandem 'enseignement/apprentissage' plutôt que de les isoler dans des logiques séparées.
3. Fonction *d'autonomisation/individualisation* de l'apprentissage permettant à l'élève de travailler seul.
4. Fonction *d'application et d'exercice* en proposant à l'élève d'utiliser les savoirs qu'il construit dans une série variée de situations
5. Fonction de *différenciation pédagogique* en permettant à chacun de progresser en fonction de ses acquis et de son cheminement personnel tout en assurant à tous la maîtrise d'un seuil minimum de compétence sans empêcher certains élèves d'aller au-delà de ce seuil minimum
6. Fonction *d'organisation des acquis* (structuration des matières) en présentant des résumés, des synthèses et les 'fondamentaux' à ne pas oublier, etc.
7. Fonction de *conservation des traces* en gardant les traces des activités et des réalisations des élèves dans des outils spécifiques.
8. Fonction *d'aide à l'évaluation* en proposant des outils d'évaluation, en conservant des traces, en permettant à l'élève de s'auto-évaluer par certaines activités, etc.;
9. Fonction *d'aide au suivi*, à l'accompagnement de l'élève
10. Fonction *d'ancrage culturel* en contextualisant les situations dans les réalités locales des élèves
11. Fonction *d'aide à l'apprentissage*, par exemple en proposant des facilitateurs d'apprentissage aux élèves
12. Fonction *d'aide à l'enseignement* par des informations pédagogiques ou sur les contenus d'apprentissage.

2.1.2. Qui prend en main qui et quoi ?

L'élève prend en main un objet – le manuel – dont la découverte première puis progressive n'est pas neutre. Souvenons-nous de nos rentrées des classes, l'acte d'ouverture du manuel est un acte important, chargé de curiosité intellectuelle et esthétique, chargé aussi de sensualité. Nous avons là une dialectique forte, imbriquée, puisque le manuel est lui-même un auxiliaire didactique de la prise en main de la classe par l'enseignant. Celui-ci est lui-même pris en main par le manuel le guide de l'enseignant qui est une expression didactique du concepteur, lui-même tenu de respecter les orientations données dans l'enseignement.

2.1.3. L'efficacité du manuel scolaire :

Le manuel scolaire détient une fonction rassurante pour les enseignants leur servant de trame séquentielle et de guide dans les pratiques et les méthodes d'enseignements. Même si l'enseignant n'a pas choisi le manuel qu'il trouve dans sa classe (les manuels n'étant renouvelés que tous les 4, 5, 6 ans...) et même si la démarche pédagogique des auteurs semble différente de la sienne, l'enseignant aura intérêt à bien le connaître pour lui-même, comme pour ses élèves.

Le manuel peut donner l'impression d'emprisonner, c'est vrai. Mais il donne aussi beaucoup d'idées à partir du moment où l'on considère qu'il en a et à partir du moment où on considère, aussi, qu'il donne l'assurance de faire tout le programme et évite d'avoir à chercher tous les documents et exercices.

La structure du manuel est étudiée pour proposer à l'enseignant des outils d'animation de cours, selon une progression pédagogique déjà validée par les enseignants-auteurs et par les didacticiens auprès d'autres enseignants.

De plus, l'enseignant dispose, avec chaque manuel, d'un livre ou guide du maître : plus ou moins dense selon la discipline et le niveau. Il peut être un véritable mode d'emploi du manuel et permet d'exploiter toutes ses ressources. C'est aussi un outil susceptible d'actualiser la formation théorique de l'enseignant et d'alimenter sa réflexion didactique.

2.1.4. Familiariser ses élèves avec le manuel :

Utiliser un manuel en classe, c'est familiariser les élèves avec lui. Le manuel jouera pleinement son rôle de "facilitateur" pédagogique si l'enseignant le présente aux élèves :

- le titre, la quatrième de couverture : quelles informations apportent-ils sur le contenu des manuels ?
- le sommaire : à quoi sert-il ? comment est-il constitué ? comment sont repérés les leçons, les sujets ? les indices qui permettent de les classer ? comment fonctionnent les renvois de pages ?
- l'avant-propos - le mode d'emploi : que dit-il ? s'adresse-t-il au maître ou à l'élève ?
- la maquette intérieure : comment repérer la leçon, les documents, les exercices ? à quoi servent les encadrés ? pourquoi certains textes sont-ils en gras, en italique ? comment repérer les consignes ?

Cette familiarisation des élèves avec le manuel est particulièrement importante à l'école élémentaire : elle est un atout pour les élèves dans l'acquisition de l'autonomie qui sera particulièrement nécessaire au collège.

Ferrier Jean affirme : « *Rien n'est utile, pour l'élève, que de bons manuels dont ils doivent apprendre à se servir, et qui sont pour beaucoup d'entre eux, le premier et seuls livres qu'ils ont en main* »²

2.1.5. La mauvaise réputation des manuels scolaires :

Les manuels scolaires ont déjà fait couler beaucoup d'encre (sans compter celle qui fut nécessaire pour les imprimer). On a beaucoup écrit sur le fait qu'ils pourraient brimer la créativité des enseignants et par là, être un obstacle à leur professionnalisation, sur la nécessité de fournir aux élèves des manuels de qualité y compris d'un point de vue strictement formel, sur l'agrément des manuels en fonction des programmes, etc.

Au bout du compte, il semble qu'on ait peu écrit à propos d'une question fondamentale : les manuels scolaires sont-ils efficaces ?

² FERRIER, Jean, cité par Inspection générale de l'éducation nationale, « *Les manuels scolaires : situation et perspectives* », Rapport n° 2012-036, mars 2012, p 32.

Tout irait pour le mieux dans le meilleur des mondes si les manuels n'avaient pas si mauvaise presse : « *Même les manuels seraient-ils bons, il y aurait tout intérêt à en réduire le plus possible l'emploi [...] Le manuel tue le sens critique ; et c'est probablement à eux que nous devons ces générations de demi-illettrés, qui croient, mot pour mot, ce que contient leur journal. Et s'il en est ainsi, la guerre aux manuels est vraiment nécessaire.* »³

Depuis la fin des années 1980, les manuels scolaires sont décriés dans les milieux pédagogiques, ce qui constitue en soi un paradoxe : c'est dans leur propre univers de référence, à savoir le monde scolaire, qu'ils parviennent difficilement à trouver leur place. Cette perte de crédibilité du manuel scolaire en tant qu'outil didactique correspond à une volonté de revalorisation, ou plutôt de responsabilisation, des acteurs du processus didactique, à savoir les enseignants. La « professionnalisation » de ceux-ci et leur transformation en « praticiens réflexifs » ont conduit à estimer qu'ils pouvaient – qu'ils devaient – se passer des manuels scolaires pour être les véritables « maîtres » du processus d'enseignement-apprentissage.

Les manuels étaient perçus comme outil emprisonnant tant les enseignants que les élèves dans un dispositif préconçu et décontextualisé. Ce qui consistait à dire qu'un bon enseignant était celui qui était capable de se passer des manuels scolaires et créer ses propres outils didactiques.

2.1.6. Vers un nouveau scénario : une utopie « possible » ? :

Il y a encore quatre décennies, le livre scolaire ou non, était « sacré ». On le protégeait avec une couverture, on en prenait soin parce qu'il était rare et cher. La relation qu'on entretenait avec lui était alors respectueuse. Il y avait le Maître et il y avait le Livre. Ce couple disposait d'une autorité et d'une légitimité incontestables. L'un et l'autre étaient les seules véritables sources de savoir susceptibles de construire des parcours d'apprentissage performants. C. Freinet écrivait : « *Les Manuels scolaires sont nés [...] dans une époque où les enfants avaient en effet tout à apprendre d'un monde qu'ils ignoraient et dont la connaissance était jugée souhaitable* ». ⁴

³ C. Freinet, « *plus de manuels scolaires... plus de leçon !* », 1928.

⁴ C. Freinet, « *L'éducateur, plus de manuels scolaires, plus de leçons* », 1928, p.6

2.1.6.1. L'interaction avec les techniques de l'information et de la communication (TIC) :

Il est impossible de parler de manuels scolaires sans aborder la relation qui peut exister entre ceux-ci et les Technologies de l'Information et de la Communication(TIC). Certains vont même jusqu'à poser la question de l'avenir des manuels face à l'expansion des TIC.

De par leur nature et leur structure relativement figée, la plupart des manuels scolaires à démarche pédagogique s'inscrivent plutôt dans une logique d'enseignement que d'apprentissage : ils offrent alors-surtout à l'enseignant-des outils pour l'aider dans sa démarche d'enseignement, selon une didactique privilégiée par les auteurs.

Cependant, les outils multimédias offrent à ce niveau des possibilités nouvelles, parce qu'ils permettent une plus grande interactivité entre un matériel brut (mais qui peut être structuré) et le cheminement et/ou les besoins de l'apprenant. Les TIC – inscrites alors dans le mode proactif dans lequel l'apprenant a le plus souvent l'initiative face à un ordinateur qui répond à ses sollicitations – pourraient donc s'inscrire davantage dans une logique d'apprentissage que d'enseignement.

Maissi ces technologies ont suscité beaucoup d'enthousiasme, du moins du côté des chercheurs et des décideurs, il faut aussi constater que leur niveau d'implantation dans les pratiques pédagogiques actuelles – du moins en ce qui concerne l'utilisation directe en classe par les élèves – est relativement limité.

Les manuels scolaires ont encore un bel avenir devant eux, et cela pour diverses raisons :

- Pour des raisons strictement matérielles et économiques. Afin d'atteindre une véritable implantation des TIC, il est nécessaire de disposer d'un matériel au sein de chaque salle de cours mais celui-ci coûte cher.
- Pour des raisons pédagogiques, en référence aux trois éléments constitutifs du triangle didactique: le savoir, l'apprenant et l'enseignant. Les TIC apportent des possibilités puissantes pour accroître et optimaliser le rapport que l'apprenant entretient avec le savoir. Cet accès direct au savoir peut-il pour autant faire l'économie de la relation directe avec l'enseignant, en tant que personne ? On peut en douter : la relation

didactique restera toujours une composante essentielle de l'apprentissage. À cet égard, il semble que le manuel scolaire, de par sa souplesse d'utilisation en situation, offre une plus grande potentialité que les outils multimédias.

Il convient d'ailleurs de constater que l'introduction des TIC dans le processus enseignement-apprentissage constitue encore, actuellement, un élément « perturbateur » dans la mesure où elle crée une zone d'incertitude pour les enseignants et pour les apprenants, ce qui les entraîne dans un processus de risque et d'exploration pour quelque temps.

Il est sans doute encore trop tôt pour savoir si cette zone d'incertitude pourra être réellement dépassée et permettre aux TIC d'apporter toutes les richesses qu'on veut bien leur accorder. Il nous semble que c'est par une interaction et une complémentarité entre manuels scolaires et outils multimédias que l'on sera à même de tirer pleinement profit de chaque support.

L'utilisation des TIC dans l'univers pédagogique devrait permettre de faire évoluer le processus d'enseignement-apprentissage au niveau de quatre de ces éléments-clés : l'enseignant, le contenu, le ou les apprenants et le contexte.

Il est donc plus porteur de réfléchir en termes de congruence ou d'adaptation entre les manuels scolaires et les TIC, plutôt qu'en termes de concurrence.

2.2. Programme de 4^{ème} année moyenne⁵:

2.2.1. L'objectif de l'enseignement du français en 4^{ème} année moyenne :

-consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif.

- mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires. L'orientation de l'élève se fera après évaluation des compétences.

⁵ Mme AYAD HAMRAOUI Melkhir, « *guide du manuel de Français, 4^{ème} année moyenne* », O.N.P.S, 2013/2014.

2.2.2. Présentation du manuel :

L'élaboration et la conception du programme de 4^{ème} année moyenne se veut conforme aux directives et orientations introduites par la tutelle dans le programme et le document d'accompagnement.

Ce manuel se veut à la fois un document à l'usage de l'apprenant, mais également un outil de référence sur lequel l'enseignant pourra fonder la pratique de sa classe.

L'enseignant trouvera dans les premières pages du manuel :

- Une présentation : elle s'adresse en premier lieu à l'apprenant mais aussi à l'enseignant qui découvrira l'articulation d'une façon simplifiée.
- Un sommaire : c'est une représentation détaillée des activités des trois projets. Chaque séquence renvoie à une page précise qui, elle, présente la structure de cette séquence avec l'indication du numéro de page par chaque objectif d'apprentissage.
- Un contrat d'apprentissage : l'enseignant y trouvera la compétence globale de la 4AM et les énoncés des trois projets à réaliser. Il s'agit de trois projets dont le premier est subdivisé en trois séquences et les deux autres, en deux séquences chacun. Les projets donneront du sens aux apprentissages des apprenants et leur permettront de développer et d'exercer leurs compétences argumentatives en mobilisant, à chaque étape, leurs acquis antérieurs.
- La présentation du projet et son organisation en séquences.
- L'organisation d'une séquence : cette page introduit la séquence et indique ce que l'apprenant fera à l'issue de cette séquence ainsi que tous les objectifs d'apprentissage avec l'indication de la page.

2.2.3. La structure du manuel :

Le présent manuel élaboré conformément au nouveau programme de français, il comporte trois projets dont le premier contient trois séquences :

Projet 1 : Avec mon groupe de camarades, je vais réaliser un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : « Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement ». Ce recueil fera l'objet d'un concours à l'occasion de la journée internationale de l'environnement.

- **Séquence 1** : Chanson pédagogique sur le thème de l'environnement « *Monsieur Toulmonde* » (Monsieur Tout Le Monde) de Guillaume Aldebert.
- **Séquence 2** : Vidéo et fichier MP3 : « *Comment organiser un nettoyage de plage* ».
- **Séquence 3** : vidéo et fichier MP3 : « *L'ours blanc, le maître du Grand Nord* ».

Projet 2 : Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, tes camarades et toi allez écrire un dialogue argumenté ayant pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir ». Ce dialogue sera mis en scène pour être joué devant tes camarades.

- **Séquence 1** : vidéo et fichier MP3. « La Fontaine en chansons : *La Cigale et la Fourmi* ».
- **Séquence 2** : dialogue entre adolescents sur le thème : « *Pour ou contre le téléphone portable* », en fichier MP3.

Projet 3 : Tes camarades et toi allez réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de votre choix pour inciter les gens à la visiter.

- **Séquence 1** : Lettre d'invitation lue ; en fichier MP3. « *Chère Racha* ».
- **Séquence 2** : Extrait d'un dépliant touristique lu : « *Un voyage au bout du rêve* », en fichier MP3.

2.2.4. Exemple d'une séquence :

La séquence comporte des rubriques qui sont toutes récurrentes. L'avantage de cette récurrence est de permettre à l'apprenant de s'habituer à l'ensemble des activités.

➤ **Compréhension de l'oral :**

-Une pré-écoute (phase de préparation/ d'anticipation) :

Cette activité permet, en amont de l'écoute, d'introduire le thème, de deviner, d'anticiper, de formuler des hypothèses à partir d'un titre, d'un mot (remue-méninges), d'une image, d'un geste, d'une vidéo sans le son ...

-Une première écoute /compréhension globale :

Cette phase vise le repérage de la nature du document, des paramètres de la situation de communication (qui parle ? à qui ? de quoi ? où ? quand ?), la vérification des hypothèses émises auparavant...

-Une deuxième écoute / compréhension détaillée :

Cette phase vise le repérage de notions plus précises, plus fines : la visée argumentative ; les marqueurs chronologiques ou logiques, les structures grammaticales en contexte, les temps verbaux, un lexique en situation

- *Post-écoute (récapitulation / reformulation / extension) :*

Le nombre d'écoutes peut varier selon la longueur, la complexité du support sonore ou le public.

➤ **La production de l'oral**

Cette rubrique comporte des activités d'expression orale. À partir d'un support (dessin, photo, tableau, vignettes de BD, ...) et d'un questionnaire, l'apprenant prendra la parole pour produire des énoncés oraux afin de communiquer avec son professeur et/ou ses camarades.

Elle est organisée ainsi :

- *Arrêt sur image : parlons-en !*

Pour t'aider: (une boîte à outils est parfois proposée. L'apprenant y puisera au besoin pour s'exprimer). Dans certaines séquences, l'enseignant aura à la constituer avec l'aide des apprenants, si nécessaire.

Récapitulons : dans cette rubrique des activités de synthèse sont proposées : résumé, reformulation, extension (pour aller plus loin).

➤ **La compréhension de l'écrit**

Cette rubrique est consacrée à la compréhension de l'écrit. Les activités proposées permettront à l'apprenant d'apprendre à construire progressivement le sens d'un texte en passant par quatre étapes :

- *J'observe et j'anticipe* (phase d'anticipation),

- *Je lis pour comprendre* (phase de compréhension globale et de vérification des hypothèses des sens formulées auparavant),

- *Je relis pour mieux comprendre* (phase de compréhension détaillée),

- *Récapitulons / je retiens l'essentiel* (phase de synthèse et d'extension).

➤ **Lecture expressive**

Au cours de cette séance, la lecture à haute voix du texte de compréhension de l'écrit permettra à quelques élèves de manifester leur appropriation du texte par une

lecture expressive. Elle permettra également au professeur d'évaluer dans quelle mesure les élèves ont compris et apprécié le texte.

-Des outils pour dire, lire et écrire :

Les activités de cette rubrique apprendront à l'apprenant à construire les règles qui structurent la langue française. L'étude de chaque point de langue obéit à une démarche constructive : elle s'appuie sur la lecture du corpus, le repérage du fait de langue, l'analyse, la conceptualisation et l'appropriation (systématisation orale – exercices écrits progressifs – activité d'intégration).

Ces activités sont organisées en cinq étapes :

- **Je lis et je repère** : phase de lecture du corpus et du repérage du fait de langue.
- **J'analyse** : phase de réflexion sur le fait de langue et d'émission d'hypothèses sur les règles de fonctionnement de ce fait de langue. Cette analyse aidera l'apprenant à construire la règle.
- **Faisons le point** : phase de conceptualisation ou construction collective de la règle.
- **Je m'exerce** : phase d'application : trois à quatre exercices progressifs, parfois plusieurs proposés (repérage – manipulation – production). –
- **J'écris** : activité d'intégration partielle qui permet à l'apprenant de mobiliser la notion acquise en situation.

➤ **Atelier d'écriture**

La 1ère partie de cette rubrique, intitulée « *Je me prépare à l'écrit* », propose trois à quatre activités pour entraîner progressivement l'apprenant à une tâche d'écriture plus complexe.

La 2ème partie, intitulée « *J'écris* », invite l'apprenant à produire un écrit dans lequel il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment en s'aidant :

- d'une consigne d'écriture,
- de l'analyse du sujet
- de la reformulation du sujet
- de la boîte à outils proposée pour produire le texte demandé.
- d'une grille d'auto-évaluation et de coévaluation qui lui permettra de s'évaluer et de se faire évaluer pour améliorer puis réécrire son texte.

➤ **Evaluation-bilan**

Cette activité, programmée à la fin de chaque projet, permettra à l'apprenant de s'entraîner au brevet à partir d'un sujet-type, de vérifier ses connaissances et de déceler ses lacunes et à l'enseignant, de prévoir un dispositif de remédiation en fonction des besoins des apprenants.

➤ **Les stations-projets**

Cette rubrique est subdivisée en stations : (3 stations pour le projet 1 et 2 stations pour les projets 2 et 3) :

- La station-documentation
- La station-rédaction
- La station-finalisation.

Elle se trouve à la fin de la première séquence de chaque projet. Chacune des stations indique ce que l'apprenant et ses camarades doivent faire au cours de chaque séquence pour réaliser leur projet pédagogique.

➤ **Lecture récréative**

Un texte assez long est proposé à chaque fin de projet. Quelques pistes d'exploitation pour la fiche de lecture :

Les élèves noteront :

- Le titre de la nouvelle et le commenteront, l'auteur et le présenteront, l'éditeur, la date de publication, le nombre de chapitres et leur donneront des titres.
- Ils doivent en préciser le cadre, l'époque et la durée de l'action.
- Ils doivent citer les personnages, indiquer leur relations.
- Ils doivent dire si la nouvelle est triste, humoristique, réaliste ou fantastique...
- Ils doivent donner leur jugement personnel.
- Un élève du groupe présentera la nouvelle.
- Un autre fournira des précisions sur le narrateur, les personnages, l'époque, le cadre.
- Un autre lira l'incipit. Des passages choisis seront lus avec justification du choix.
- Un bref résumé de la nouvelle sera élaboré par les élèves.
- Il est très important de travailler sur la comparaison du début et de la fin de la nouvelle

(chute) et de les illustrer.

- Il s'agit aussi d'initier nos apprenants à la lecture d'œuvres, de textes longs et de leur inculquer l'amour et le goût de la lecture : lire pour le plaisir, pour se détendre et pour développer l'envie de lire en toute autonomie. Amener les apprenants à lire l'œuvre intégrale, authentique et la leur faire écouter pour mieux l'apprécier et développer leur appétit culturel (fichiers PDF et audio joints gravés sur le CD d'oral).

2.2.5. Profils d'entrée et de sortie de 4^{ème} AM :

La typologie de textes structure les programmes de français dans le cycle moyen et offre un cadre pertinent pour asseoir les apprentissages linguistiques. Ainsi :

<p>L'élève entrant en 4^{ème} est capable de :</p> <p>A l'oral /compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none">- se positionner en tant qu'auditeur,- analyser un récit pour retrouver ses composantes. <p>A l'oral /production :</p> <ul style="list-style-type: none">- restituer l'essentiel d'une histoire écoutée,- reformuler pour lever les obstacles à la communication,- résumer une histoire écoutée,- produire un récit cohérent et compréhensible. <p>A l'écrit/compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none">- analyser un récit pour en construire le sens,- différencier les genres de récits,- prendre des notes et les organiser,- lire à haute voix un texte narratif devant un public. <p>A l'écrit/production :</p> <ul style="list-style-type: none">- résumer un récit,	<p>L'élève sortant de la 4^{ème} est capable de :</p> <p>A l'oral /compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none">- se positionner en tant qu'auditeur,- retrouver les caractéristiques d'un texte argumentatif. <p>A l'oral /production :</p> <ul style="list-style-type: none">- restituer l'essentiel d'un argumentaire écouté,- analyser l'argumentation d'un locuteur (la thèse, les arguments,...)- synthétiser l'argumentation d'un locuteur ;- interagir en affirmant sa personnalité,- défendre son point de vue en respectant l'avis des autres ;- produire une argumentation basée sur deux ou trois arguments personnels. <p>A l'écrit/compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none">- analyser un texte argumentatif (retrouver le point de vue de l'auteur, des protagonistes, retrouver les arguments,...) ;
--	--

Le manuel scolaire et la créativité des enseignants

<ul style="list-style-type: none">- se positionner en tant que scripteur,- structurer un récit,- produire un récit.	<ul style="list-style-type: none">- dégager la fonction du texte argumentatif ;- prendre des notes et les organiser ;- lire de façon expressive un texte argumentatif. <p>A l'écrit/production :</p> <ul style="list-style-type: none">- résumer un texte argumentatif ;- produire un texte argumentatif structuré pour défendre un point de vue.
---	---

2.3. La créativité des enseignants :

Dans les programmes de l'école, la créativité est considérée comme un potentiel éducatif à développer pour promouvoir chez l'enfant les connaissances de ses possibilités et de son identité et leur plein épanouissement.

Mais il y a une autre créativité de laquelle on parle encore moins et, lorsqu'on le fait, c'est en la confondant avec le spontanéisme le plus ingénu et, parfois, opportuniste. Une créativité qui est une ressource importante et qu'il faut mettre dans la balance quand on en a besoin. Nous parlons de la créativité des enseignants et de l'école en entendant comme école, le lieu physique où se réalise l'activité concrète et quotidienne d'enseignement- apprentissage.

La créativité des enseignants est entendue comme capacité de donner des réponses originales aux problèmes particuliers. Une occasion, aussi, d'expliquer ses capacités d'innover et de réaffirmer son autonomie.

Il ne s'agit pas, pour les enseignants, d'exécuter des ordres ou de copier des modèles proposés, mais d'adapter ou non, après avoir évalués avec sérénité et assurance professionnelles, les propositions qui leur sont faites ou les exemples qui leur sont fournis.

La créativité de l'enseignant c'est aussi avoir le courage de ne pas connaître toutes les réponses et de l'admettre ainsi que de laisser des problèmes ouverts : ils pourraient être repris plus tard et ils permettront de rallumer une curiosité inassouvie en réant et en renforçant un sens de continuité et unité du processus d'apprentissage qui, comme un tissu sur trame au début faible et à mailles très larges, se complète peu à peu.

2.3.1. Un enseignant créatif : quelles caractéristiques ? :

L'enseignant créatif est capable de changer son environnement en l'adaptant pour parvenir à ses fins. Il peut compter sur diverses plateformes et sur différentes applications sans en dépendre explicitement.

En outre, être un bon enseignant implique également qu'il faut être créatif et savoir faire face à l'imprévu. C'est aussi celui qui connaît ses élèves ; celui qui peut donner et

Le manuel scolaire et la créativité des enseignants

obtenir des sourires de chacun, celui qui n'est pas individualiste et qui favorise la participation, la collaboration et le partage des connaissances.

Enfin, l'enseignant créatif est celui qui garde l'esprit ouvert et qui est prêt à évoluer chaque jour.

En d'autre manière, un enseignant créatif doit donc :

- Favoriser l'apprentissage par la découverte.
- Faire des stimulations de problèmes.
- Etre un facilitateur d'idées.
- Encourager l'apprentissage, l'autodiscipline, la responsabilité et la persévérance.
- Stimuler l'observation, l'analyse, l'imagination et la résolution de problèmes.
- Favoriser la souplesse intellectuelle.
- Éviter le dogmatisme.
- Motiver constamment l'apprenant en l'incitant à vérifier ses propres progrès.
- Encourager le sentiment perceptif et affectif des choses.
- Sensibiliser aux problèmes.
- Encourager les activités créatives et la pensée divergente.
- Aborder la réalité des choses.
- Ne pas rester que dans la théorie.
- Aider à surmonter les échecs.
- Encourager l'équilibre émotionnel et la maîtrise de soi.
- Encourager l'intelligence intra personnelle.
- Encourager la coopération, la solidarité et la responsabilité.

Conclusion :

Le travail réalisé dans ce chapitre nous a permis de poser une série de jalons, d'autres aspects doivent être abordés lorsque l'on évoque le manuel scolaire.

Par ailleurs, le travail des auteurs ne constitue qu'un des maillons de la vaste et complexe chaîne éditoriale. Un éditeur n'est pas un imprimeur et vice versa, pas plus qu'un

Le manuel scolaire et la créativité des enseignants

auteur n'est pas un éditeur, ou un distributeur de manuel scolaire. Chacun son rôle et ses fonctions dans le processus multiple et complexe qui permet d'aboutir finalement, à ce qu'un élève dispose d'un manuel qu'il apprécie et grâce auquel il améliore les résultats de ses apprentissages.

Pour terminer, précisons encore que ce travail sur le manuel scolaire nécessite, en outre, une politique nationale du manuel scolaire et que ce point est probablement le préalable à toute réflexion sur l'évaluation et l'élaboration du manuel scolaire.

3. Positionnement méthodologique :

Introduction :

Le présent chapitre est réservé à la présentation du terrain d'enquête et du corpus, aussi, à l'analyse du questionnaire qui viendra compléter le chapitre précédent. La raison est que cette enquête nous apparaît la plus proche de la réalité du terrain surtout lorsqu'il s'agit d'un public d'enseignants. Nous essayerons dans ce chapitre d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

3.1. Présentation du terrain d'enquête et du corpus :

3.1.1. Le terrain d'enquête :

Pour mener à terme notre recherche sur l'usage du manuel scolaire de français 4^{ème} année moyenne et la créativité des enseignants, nous avons opté pour un terrain qui nous est familier. Il s'agit en effet, des quarts CEM de la daïra de Ouacif à savoir le CEM OUSMAIL Kaci et Bouabd Arrahmane (commune ouacif), CEM Ait Toudert (commune Ait Toudert) et le CEM BESSAD Saïd (commune Ait Boumahdi). Le choix du terrain n'est pas du tout fortuit dans la mesure où il est motivé par des raisons d'autorisation d'accès aux CEM bien avant d'avoir l'autorisation du chef de département (en collaboration avec l'académie).

Par conséquent, la parfaite connaissance des lieux nous était très bénéfique vu qu'elle nous a permis d'éviter beaucoup de problèmes liés à la collecte des données surtout lorsqu'il s'agit de pénétrer dans les lieux d'exercice, autrement dit les salles de classe.

Aussi, notre présence permanente au sein des établissements nous a permis d'être un témoin direct des pratiques des enseignants concernant l'usage ou non du manuel scolaire.

3.1.1.1. La méthode de collecte des données :

Une méthode de collecte de données peut être définie comme un outil permettant de recueillir les données sur le terrain. Nous avons utilisé deux outils pour collecter les données de notre étude. Il s'agit de : l'observation participante et du questionnaire.

3.1.1.2. Le choix d'une méthode quantitative :

La méthode quantitative s'est imposée à nous pour plusieurs raisons :

- D'un point de vue pratique, il nous a été facile de trouver les personnes à interroger. Il s'agit d'une catégorie professionnelle bien déterminée : les enseignants du cycle moyen.
- D'un point de vue temporel. En effet, avoir recours à la méthode quantitative, nous permettait d'avoir tous les avis – bien précis- des enseignants dans de brefs délais afin de mieux cerner le sujet et déterminer la place réelle du manuel dans les pratiques de classe.

3.1.1.3. L'observation participante :

L'observation est un mode d'investigation du réel. A cet égard, THIETART et AL ont défini cette méthode « *L'observation est un mode de collecte de données par lequel le chercheur observe de lui-même, de visu, des processus ou des comportements se déroulant dans une organisation pendant une période de temps délimité.* »¹. Le chercheur observe donc l'individu ou le groupe en plein action, dans son milieu de vie.

Il existe deux types d'observation : l'observation non participante qui permet au chercheur de conserver un point de vue externe et l'observation participante qui permet de conserver une approche interne. Nous avons adopté au sein de notre terrain d'étude cette dernière qui a consisté, pour nous, d'observer les pratiques en classe et l'usage que font les enseignants du manuel afin de les comparer aux réponses obtenues, par eux, pour qu'il n'y ait pas contradiction dans les résultats.

3.1.2. Présentation du corpus :

Notre corpus a été élaboré suite à une enquête que nous avons menée au sein des CEM et cela sur une période s'étalant du 09 Mars 2017 au 02 Avril 2017. Nous avons assisté à huit (08) séances, deux dans chaque CEM. (Compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit,

¹ Thietrat et Al. « les positionnements méthodologiques et outils méthodologiques », Ed, Dunod, 2003, p238.

Positionnement méthodologique

lecture expressive, séance de grammaire, de vocabulaire et une autre de conjugaison, préparation de l'écrit et production écrite).

Nous avons eu recours à des enregistrements d'interactions spontanées en classe à l'aide du magnétophone de notre téléphone portable. Nous avons opté pour cette solution, car nous avons constaté que la prise de note et la présence en classe, seules, n'étaient pas suffisantes pour suivre le déroulement de la séance en classe.

Mais afin de mieux approfondir notre recherche, nous nous sommes référées à un questionnaire qui est formé de dix (10) questions (fermées, ouvertes et semi-ouvertes).

Le but de ce questionnaire est de rassembler un maximum d'informations concernant l'avis des enseignants sur le manuel de 4^{ème} année moyenne. C'est à travers cette activité de terrain que notre hypothèse sera mise à l'épreuve et évaluée.

Il est à noter que, nous avons obtenu toutes les réponses des enseignants interrogés (15 questionnaires).

Nous sommes amenées, maintenant, à exposer les résultats de la recherche.

3.2. Dépouillement de l'enquête menée auprès des enseignants :

ITEM N°1 :

1- Quels sont les outils pédagogiques que vous exploitez dans votre classe ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Manuel scolaire	1	6.67%
Moyens Audio-visuels	1	6.67%
Autres ;...	0	0%
Manuel scolaire et M.A.V	8	53.33%
Manuel scolaire et autres	1	6.67%
M.A.V et autres	2	13.33%
Manuel scolaire, M.A.V et autres	2	13.33%

Commentaire :

Selon les pourcentages, nous remarquons que la plupart des enseignants (53.33%) utilisent le manuel scolaire et les moyens audio-visuels. 13.33% utilisent les M.A.V et autres : les manuels parascolaires et les anciens manuels. 13.33% des enseignants utilisent non seulement le manuel scolaire et les moyens audio-visuels mais aussi des cartes, des schémas et internet (selon leurs réponses). Nous remarquons aussi que le manuel, seul, n'est utilisé que par 6.67% des enseignants. Aussi, 6.67% d'entre eux utilisent, uniquement, les moyens audio-visuels.

Nous ne perdons pas de vue aussi, que 6.67% des enseignants utilisent le manuel scolaire et autres mais pas les moyens audio-visuels.

Analyse :

Le manuel scolaire fait partie de l'identité du monde scolaire. Au quotidien, c'est un objet symbolique avant d'être un objet totalement utilisé. Mais vu les ressources disponibles en ligne et les pratiques individuelles des enseignants, on peut se demander s'il faut encore maintenir des manuels scolaires. Si l'on suppose que les ressources libres disponibles se multiplient, que la maîtrise des enseignants dans l'élaboration de supports pour leur enseignement augmente et que les élèves ont pris l'habitude, eux aussi, d'aller chercher leurs ressources, on peut s'interroger sur l'intérêt d'utiliser des manuels scolaires.

En effet, entre le fait de prescrire ce livre pour la classe et l'utiliser réellement pour son enseignement il y a un écart qui peut parfois s'avérer important. D'ailleurs certaines familles déplorent qu'on oblige les enfants à amener avec eux des livres dont l'utilisation sera très limitée voire inexistante, pourtant les manuels continuent de remplir les classes et les cartables des élèves.

ITEM N°2 :

2- Comment considérez-vous le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne ?

Positionnement méthodologique

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Un programme	8	53.33%
Une source de savoir	0	0%
Un document supplémentaire	4	26.67%
Autres ;...	0	0%
Programme et document supplémentaire	3	20%

Commentaire :

Nous remarquons que la majorité des enseignants (53.33%) considèrent le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne comme étant un programme mais sans plus. Un bon nombre aussi (26.67%) le considèrent juste comme un document supplémentaire mais pas une source de savoir ou autre chose.

Analyse :

Le manuel scolaire est un « *Ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires.* »²

Pour la majeure partie des professeurs, la vocation première du manuel scolaire est celle de *porteur de programme*. Il est considéré comme une autorité : ce qui est dit est vrai et c'est cela qui doit être enseigné. Mais de là à dire que c'est une source de savoir où l'apprenant puise ses connaissances -de vie-, on voit bien que l'avis des enseignants n'est pas du tout en accord avec ça. Freinet aussi ne l'est pas : « *Si un manuel est bon, qu'il entre dans la bibliothèque au même titre que les autres livres, il perdra sa position de monopole et sa nocivité de manuel.* »³

² *Le Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert, 1991, p. 1149.

³ Célestin FREINET, in article Plus de manuels scolaires... plus de leçons ! Par Michel BARRE, Mardi, 31 Mars 2015.

Positionnement méthodologique

ITEM N°3 :

3- Vous vous référez aux questions du manuel ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Partiellement	14	93.33%
Totalement	1	6.67%
Pas du tout	0	0%

Commentaire :

La grande majorité des enseignants (93.33%) se réfèrent partiellement aux questions du manuel et 6.67% d'entre eux, s'y réfèrent totalement. Le manuel reste tout de même utilisé.

Analyse :

Les livres scolaires ont changé parce que les enfants, les classes et la pédagogie ont changé.

Autrefois, les leçons étaient apprises par cœur. Maintenant, les enfants ne font pas simplement travailler leur mémoire, mais acquièrent des savoir-faire et des méthodes qui leur permettent de construire eux-mêmes leurs connaissances. Ils sont devenus plus curieux, plus actifs et surtout moins patients.

Pour éviter d'enfermer les enseignants et les élèves dans une démarche unique et linéaire, les auteurs de manuels ont intérêt à envisager ceux-ci comme des outils au service des apprentissages.

ITEM N° 4 :

4- Devez-vous suivre, à la lettre, le manuel scolaire ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	3	20%
Non	12	80%

Positionnement méthodologique

Commentaire :

Uniquement 20 % des enseignants se voient obligés de suivre à la lettre le manuel scolaire mais la plupart d'entre eux (80%) s'en passe.

Analyse :

Utiliser un manuel scolaire ne signifie pas nécessairement le suivre scrupuleusement de la première à la dernière page. Ce n'est pas parce qu'un enseignant utilise un manuel qu'il ne peut pas partir des situations de vie des enfants et de la vie de classe. Le manuel n'est qu'un outil au service des apprentissages. Libre à chacun de l'utiliser de la manière qui lui paraît la plus appropriée pour assurer l'efficacité des apprentissages de ses élèves. Ceux-ci y trouveront différentes pistes structurées pour mieux maîtriser leurs découvertes : une information nouvelle, une aide à la structuration, des exercices d'approfondissement, des prolongements ludiques et il n'y a pas de raison qui empêche de créer leurs propres repères avec leurs mots personnels.

ITEM N°5 :

Dans quelle(s) activité vous utilisez le manuel scolaire ?

Réponses des enseignants	Nombre de réponses
- Production et compréhension de l'oral	4
- Expression orale	5
- Toutes les activités	1
- Les points de langues	1
- Production et compréhension de l'écrit	2
- Lecture plaisir	1
- Atelier d'écriture	1

Analyse :

Nous remarquons que la plupart des enseignants utilisent le manuel scolaire dans les activités d'expression orale, production et compréhension de l'orale. Tandis que le reste des enseignants l'utilisent dans différentes activités comme les points de langue, les exercices d'application, production et compréhension de l'écrit. De puis la méthode nouvelle l'oral a

Positionnement méthodologique

pris place dans l'apprentissage de français langue étrangère, elle y demeure toujours vu les réponses données par les enseignants. Le manuel scolaire de français reste tout de même utile dans la pratique de cette activité.

ITEM N° 6 :

Le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne comporte-t-il des erreurs ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	12	80%
Non	03	20%

Commentaire :

80 % des enseignants confirment que le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne comporte des erreurs et pour les 20% qui restent, il n'en figure aucune.

Analyse :

Les erreurs dans les livres scolaires sont devenues un problème récurrent. Pour les enseignants –interrogés-, la situation met en contradiction l'élève et son professeur comme elle peut influencer sur la psychologie de l'élève qui assimilera une solution fautive et peut la reproduire à l'examen. Bien que des rectificatifs aient été apportés aux manuels, dans les éditions de 2010, des fautes sont encore présentes. C'est un état qui incommode le professeur et lui fait perdre sa crédibilité vis-à-vis des élèves.

Exemple d'erreurs qui se trouve dans le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne :

A la page 34 : « ... Alors pourquoi ne pas opter pour le vélo ?

Dune part, se déplacer contribue fortement à limiter la pollution atmosphérique... »

A la page 91 : « Voyons, Joseph, disait-elle, tu parles d'arrêter les études au moment même où ton père en commence de terriblement difficiles »

A la page 152 : dans le premier exercice, on demande aux élèves de souligner l'expression du but dans les phrases proposées en les mettant en garde qu'il y a un intrus. Mais au juste, il y en a deux.

ITEM N° 7 :

Préférez-vous utiliser les nouvelles technologies au service de l'éducation ?

Positionnement méthodologique

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	14	93.33%
Non	01	6.67%

Commentaire :

La quasi-totalité des enseignants (93.33%) préfèrent utiliser les nouvelles technologies au service de l'éducation contrairement aux 6.67 % qui reste et qui préfèrent se contenter des moyens traditionnels.

Analyse :

Il est impossible aujourd'hui de parler de manuels scolaires sans aborder la relation qui peut exister entre ceux-ci et les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Certains vont même jusqu'à poser la question de l'avenir des manuels face à l'expansion des TIC. L'utilisation des TIC dans le domaine des apprentissages offre de nombreux avantages par rapport à l'utilisation des manuels scolaires.

De par leur nature et leur structure relativement figée, la plupart des manuels scolaires s'inscrivent plutôt dans une logique d'enseignement que d'apprentissage : ils offrent alors surtout à l'enseignant des outils pour l'aider dans sa démarche d'enseignement, selon une didactique privilégiée par les auteurs.

L'utilisation des nouvelles technologies dans l'univers pédagogique devrait permettre de faire évoluer le processus d'enseignement-apprentissage, au niveau de quatre de ses éléments-clés : l'enseignant, le contenu, le ou les apprenants et le contexte.

ITEM N° 8 :

Votre métier d'enseignant vous motive-t-il

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	11	73.33%
Un peu	03	20%
Plus maintenant	1	6.67%
Non, il ne m'a jamais motivé	0	0%

Positionnement méthodologique

Commentaire :

73.33% des enseignants disent qu'ils sont motivés par leur métier d'enseignant, 20 % sont juste un peu motivés et 6.67% disent l'avoir été, mais ils ne le sont plus, à présent.

Analyse :

Les résultats de cette étude tend à montrer que la plupart des enseignants sont motivés par leur métier.

Patience, dynamisme, sens de la pédagogie,... le métier d'enseignant est une vocation et un privilège en même temps. Ceci d'autant plus que la matière première est l'humain, généralement à l'âge le plus malléable et vulnérable. L'activité d'enseignement est l'envie de transmettre ses connaissances, voire sa passion. Elle a pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts.

Le public scolaire a changé : il est aujourd'hui plus diversifié, et il n'est pas rare d'accueillir dans sa classe des enfants dont la langue et la culture sont différentes. L'enseignement est donc aujourd'hui un métier passionnant, mais qui représente un défi car le travail de l'enseignant ne s'arrête pas à la salle de classe. Il faut pouvoir s'adapter aux différents besoins des apprenants et garder son amour pour ce métier.

ITEM N° 9 :

Qu'est ce qui rend votre travail difficile ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
La surcharge du programme	2	13.33%
Le niveau des apprenants	4	26.67%
L'insuffisance de l'horaire	0	0%
La surcharge du programme et le niveau des apprenants	5	33.33%
La surcharge du programme et	4	26.67%

Positionnement méthodologique

Commentaire :

Selon les résultats, 33.33% des enseignants voient que la surcharge du programme et le niveau des apprenants rend leur travail difficile, 26.67% d'entre eux disent plutôt que c'est uniquement le niveau des apprenants qui en est la cause. Le même taux d'enseignants (26.67%) préfère dire que c'est dû à la surcharge du programme et l'insuffisance de l'horaire. Les 13.33% qui restent disent que la difficulté de leur travail est liée, uniquement, à la surcharge du programme.

Analyse :

L'école algérienne a sombré dans de multiples problèmes ces dernières années, notamment, ceux liés à la surcharge des programmes. De nombreux enseignants estiment «surhumain» le volume des programmes. Cette surcharge se répercute négativement sur les capacités des apprenants à assimiler le contenu surtout que le nombre d'heures ne suffit pas.

Concernant la baisse du niveau scolaire, les enseignants –selon cette étude- estiment qu'elle est étroitement liée à la surcharge du programme et l'insuffisance de l'horaire au même temps. Le contenu des enseignements a sa part de responsabilité. La baisse régulière du nombre d'heures de français au profit d'autres disciplines oblige les enseignants à revoir leurs exigences à la baisse et les programmes sont tellement denses que les professeurs n'ont d'autre choix que de survoler certaines notions.

ITEM N° 10 :

Vous considérez-vous comme un enseignant créatif ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	1	6.67%
Non	0	0%
Par moments	14	93.33%

Commentaire :

Nous remarquons que 93.33 % des enseignants se considèrent comme étant créatifs par moment. En fonction des situations. Seulement 6.67% ne se voient pas ainsi.

Positionnement méthodologique

Analyse :

Les témoignages des enseignants concernant le concept de créativité se résume en l'interprétation et l'intégration au contexte. Tout dépend de la situation dans laquelle l'enseignant se trouve car toute indication et disposition a besoin - pour se réaliser- d'adaptations aux situations d'apprentissage. En d'autres termes, c'est savoir faire face à l'imprévu.

Les enseignants développent donc des méthodes innovantes pour enseigner et faire participer leurs élèves. Aussi, trouver de nouvelles façons de s'exprimer, d'explorer et de prendre des risques en dehors du rituel, autrement-dit faire son cours en ne se limitant pas au manuel scolaire.

Conclusion :

Nous venons de voir les conditions dans lesquelles est élaboré notre corpus, mis en annexe, mais également les différents moyens mis en œuvre afin d'y parvenir. Dans ce chapitre, il est question de présenter les données recueillies qui vont nous aider à nous prononcer sur les hypothèses que nous avons émises dans l'introduction de ce travail.

Conclusion générale

Conclusion générale :

Il est vrai que l'histoire des méthodologies d'enseignement ne peut à la fois qu'être lue à partir du présent, et être une lecture du présent mais l'objet du premier chapitre n'est pas historique ; quelques rappels étaient, néanmoins, nécessaires pour comprendre la situation actuelle.

D'ailleurs, au long de notre enquête, nous avons constaté que la méthodologie traditionnelle occupe encore une place plus ou moins large dans les pratiques des enseignants, (le détenteur du pouvoir et du savoir, l'interaction se fait encore en sens unique du professeur vers l'élève).

A côté de cette méthodologie, nous avons pu remarquer que dans les activités d'expression et production de l'oral, les apprenants sont mis dans des situations leur permettant de partager, d'échanger des propos et de s'exprimer entre eux.

Encore, dans les pratiques observées, un exercice d'application a été proposé aux élèves. Le concept était que chaque élève corrige la copie (d'expression écrite) de son camarade. Le but de cette activité était de mettre l'apprenant dans une situation où il doit pouvoir repérer les erreurs et les corriger.

L'objectif de l'approche par compétences- dans ce cas- est de mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser et intégrer implicitement les apprentissages au lieu de les lui faire acquérir sous forme de cours.

Dans ce bref exposé, nous avons aussi tenté de démontrer la vraie place qu'occupe le manuel scolaire dans les pratiques de classe. Mais parler de l'usage du manuel dans la transmission du savoir scolaire implique de s'interroger d'abord sur sa vocation. La problématique soulevée a démontré que, d'après les réponses données par la plupart des enseignants, le manuel scolaire est considéré comme un programme et/ou un document supplémentaire : il nous a été donné d'assister à un cours de compréhension de l'oral où l'enseignant a usé de moyens audio (micro-ordinateur) uniquement pour faire écouter une histoire aux apprenants. Mais pour la suite de l'activité, l'enseignant s'est référé au manuel pour alimenter le reste du cours. (Cette référence au manuel scolaire est justifiée -par un enseignant- par le manque de moyens). D'ailleurs, cette enquête a le mérite de montrer que –

Conclusion générale

selon les réponses obtenues- 93 ,33% des enseignants optent plutôt pour les nouvelles technologies afin de mieux servir le système éducatif mais dans les pratiques observées, seul, un enseignants a utilisé un ordinateur portable.

Durant cette enquête, nous avons pu repérer une contradiction dans les réponses des quinze (15) enseignants par rapport à leur référence partielle et /ou totale au manuel.

Interrogés, ils se disent créatifs pour paraître à la page : adhérer les technologies nouvelles, mais dans leurs pratiques observées, ils se réfèrent -au moins- partiellement au manuel. C'est- a –dire un seul enseignant sur quinze (6.67%) a conçu lui-même le cours, mais la totalité des enseignants reste tout de même prisonnière du manuel.

Après analyse et traitement des données, il convient donc de présenter le résultat final auquel nous avons abouti :

- Le manuel scolaire de français (4^{ème} années moyenne) s'inscrit plutôt dans une logique d'enseignement que d'apprentissage : il est destiné à alimenter le cours et il n'est pas considéré comme source de savoir.
- Il n'est plus aujourd'hui « le Livre » mais « un livre », c'est-à dire un objet de consommation courante, qu'on se procure et dont on se débarrasse quand sa période d'usage est terminée.
-
- Ce manuel reste malgré tout un outil très utilisé par les enseignants.
- Les enseignants se réfèrent aux anciens manuels – qu'ils jugent plus adéquats et aux livres parascolaires. (d'après les réponses des enseignants).

Nous pensons avoir répondu à notre problématique de départ. Nous avons utilisé des techniques d'enquête par l'observation participante, l'enregistrement spontané et le questionnaire distribué aux enseignants.

Après cette étude, nous pouvons considérer que notre analyse n'est qu'une contribution modeste qui peut s'enrichir et encore s'élargir par d'autres travaux qui peuvent être effectués sur un échantillon plus grand que le nôtre et pourquoi ne pas couvrir tous les établissements de la wilaya de Tizi-Ouzou.

Conclusion générale

Nous espérons que nous avons pu faire de ce modeste travail une documentation utile, et que nous avons apporté un petit plus pour les présentes et prochaines générations d'étudiants.

Bibliographie :

Ouvrages :

- Lev Vygotski, « *Pensée et langage* », Ed La Dispute, Paris, 1997.
- Christian PUREN, « *histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* », Edition numérisée au format PDF, 2012.
- C. FREINET, « *plus de manuels scolaires...plus de leçon !* » dossier pédagogique de l'école moderne, 1928.
- Thietrat et Al. « *les positionnements méthodologiques et outils méthodologiques* », Ed Dunod, 2003.
- Noëlia DUBRULE, « *Le Français pour tous par la méthode directe* », Ed Ginn, 1919.

Thèses et mémoires :

- Ouardia Ait Amar Meziane, « *de la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences* », université de Tiaret, Algérie, 2014.
- Estelle Riquois, « *évolution méthodologique des manuels et matériels didactique complémentaire en FLE* », Université de Rouen, 2014.

Revue :

- Michel BARRE, article « *Plus de manuels scolaires... plus de leçons !* », Mardi, 31 Mars 2015.
- R. Pléty, « *L'Apprentissage coopératif* », Presses universitaires de Lyon, 1996.
- FERRIER, Jean, cité par Inspection générale de l'éducation nationale, « *Les manuels scolaires : situation et perspectives* », Rapport n° 2012-036, mars 2012.
- Marceline LAPARRA, « *ouvrage de grammaire et formation initiale des enseignants, pratique des manuels* », N°82, juin 1994.

Dictionnaire :

- Le Petit Robert : « *dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.* ».
- ROBERT, Jean-Pierre, « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Paris : Orphys, 2002.

Ouvrages pédagogiques :

- Mme AYAD HAMRAOUI Melkhir, « *guide du manuel de Français, 4^{eme} année moyenne* », O.N.P.S, 2013/2014.
- Ministère de l'éducation nationale, « *programme et document d'accompagnement, français 4^{eme} année moyenne* », Alger, 2013.
- Ministère de l'éducation nationale, « *mon livre de française 4^{eme} année moyenne* », O.N.P.S ,2014.

Sitographie :

- www.larousse.fr/dictionnaires/francais.
- www.lerobert.com/
- <https://histoire-education.revues.org/1389>

Table des matières

Introduction générale.....	05
1. Rappel historique des méthodologies d'enseignement	08
Introduction.....	08
1.1.Méthodologie traditionnelle.....	08
1.1.1. Principes.....	09
1.1.2. Techniques et matériels.....	09
1.2.Méthodologie naturelle.....	11
1.2.1. Principes.....	11
1.2.2. Techniques et matériels.....	12
1.3.Méthodologie directe (nouvelle).....	12
1.3.1. Principes.....	13
1.3.2. Techniques et matériels.....	15
1.4.Méthodologie active.....	17
1.4.1. Principes	17
1.4.2. Techniques et matériels.....	18
1.5.Méthodologie audio-orale	18
1.5.1. Principes	19
1.5.2. Techniques et matériels.....	19
1.6.Méthodologie structuro -globale audio-visuelle(SGAV).....	20
1.6.1. Principes	20
1.6.2. Techniques et matériels.....	21
1.7.Approche communicative	22
1.7.1. Principes.....	22
1.7.2. Techniques et matériels.....	23
1.8.Pédagogie par objectif	24
1.8.1. Principes	25
1.8.2. Critiques et limites.....	25
1.9.Approche par compétence.....	26
1.9.1. Principes.....	26
1.9.2. Limites de l'approche par compétence.....	27

Conclusion.....	28
2. Le manuel scolaire et la créativité des enseignants.....	30
Introduction	30
2.1.Le manuel scolaire : définition	31
2.1.1. Fonction du manuel.....	33
2.1.2. Qui prend en main qui et quoi ?.....	33
2.1.3. L'efficacité du manuel scolaire	34
2.1.4. Familiariser ses élèves avec le manuel scolaire.....	34
2.1.5. La mauvaise réputation des manuels scolaires.....	34
2.1.6. Vers un nouveau scénario : une utopie « possible » ?.....	35
2.1.6.1.L'interaction avec les techniques de l'information et de la communication (TIC)	36
2.2.Programme de 4eme année moyenne	37
2.2.1. L'objectif de l'enseignement de français en 4eme année moyenne.....	37
2.2.2. Présentation du manuel.....	38
2.2.3. La structure du manuel.....	38
2.2.4. Exemple d'une séquence.....	39
2.2.5. Profils d'entrée et de sortie.....	43
2.3.La créativité des enseignants	45
2.3.1. Un enseignant créatif : quelles caractéristiques	46
Conclusion.....	47
3. Positionnement méthodologique.....	48
Introduction.....	48
Présentation du terrain d'enquête et du corpus.....	48
3.1.1. Le terrain d'enquête.....	48
3.1.1.1. La méthode de collecte des données.....	48
3.1.1.2. Le choix d'une méthode quantitative	49
3.1.1.3. L'observation participante	49
3.1.2. Présentation du corpus	49
3.2. Analyse de l'enquête menée auprès des enseignants.....	50
Conclusion.....	59
Conclusion générale	60

Questionnaire

Dans le cadre de la préparation d'un mémoire de fin d'étude en Master « Didactique des textes et du discours », nous avons besoin de votre collaboration pour accomplir et réussir notre travail intitulé : « L'usage du manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne et la créativité des enseignants : cas des établissements de Ouacif », nous vous invitons à bien vouloir répondre aux questions ci-dessous. Merci.

1. Quels sont les outils pédagogiques que vous exploitez dans votre classe ?

a) Le manuel scolaire

b) Les moyens audio-visuels

c) Autres ; lesquels.....

2. Comment considérez-vous le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne ?

a) Un programme

b) Une source de savoir

c) Un document supplémentaire

d) Autre chose.....

3. Vous vous référez aux questions du manuel ?

a) Partiellement

b) Totalement

c) Pas du tout

4. Devez vous suivre, à la lettre, le manuel scolaire ?

a) Oui

b) Non

5. Dans quelle(s) activité(s) vous utilisez le manuel scolaire ?

.....
.....
.....

6. Le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne, comporte-t-il des erreurs ?

a) Oui

b) Non

7. Préférez- vous utiliser les nouvelles technologies au service de l'éducation ?

a) Oui

b) Non

8. Votre métier d'enseignant vous motive-t-il ?

a) Oui

b) Un peu

c) Plus maintenant

d) Non, il ne m'a jamais motivé

9. Qu'est ce qui rend votre travail difficile ?

a) La surcharge du programme

b) Le niveau des apprenants

c) L'insuffisance de l'horaire

10. Vous considérez-vous comme un enseignant créatif ?

a) Oui

b) Non

c) Par moments