

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE

N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: DJELLABI Chaouki

Intitulé

**La conception de l'activité de
compréhension de l'écrit dans le manuel de
FLE de 1^{ère} AM entre deux générations**

manuel de 2010/2011 et manuel de 2016/2017

Soutenu devant le jury composé de:

* M. TADJOURI Ahmed	Université de M'sila	Président
* Dr. ZAGHBA Lynda	Université de M'sila	Directrice de recherche
*Mme. Gaoudi Fella	Université de M'sila	Examinatrice

Année universitaire : 2017 /2018

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE

N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: DJELLABI Chaouki

Intitulé

**La conception de l'activité de
compréhension de l'écrit dans le manuel de
FLE de 1^{ère} AM entre deux générations**

manuel de 2010/2011 et manuel de 2016/2017

Année universitaire : 2017 /2018

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Dieu, le tout puissant, qui m'a donné la force et la foi
pour accomplir ce modeste travail ;

Je tiens à adresser mes profonds remerciements à mon enseignante et directrice de
recherche, madame ZAGHBA Lynda, pour ses précieux conseils, ses orientations, son
aide, son soutien, et sa confiance en moi ;

Mes remerciements vont également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à
notre recherche en acceptant d'examiner notre travail et de l'enrichir par leurs
propositions.

Merci à tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce modeste
mémoire.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail :

à la mémoire de mon père ;

à ma mère ;

à ma femme ;

à mes frères et sœurs ;

à ma famille ;

à mes amis et mes collègues.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS

DEDICACES

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	01
CHAPITRE I: ASPECT CONCEPTUEL DE LA COMPREHENSION DE L'ECRIT	05
I.1. Définitions des concepts fondamentaux	06
I.1.1. La lecture	06
I.1.2. La compréhension de l'écrit	07
I.2. Les modèles interactifs de la compréhension de l'écrit	09
I.2.1. L'approche globale des textes de Sophie Moirand	10
I.2.2. Le modèle interactif de Giasson	11
I.3. Les stratégies de lecture	13
I.4. Les niveaux de compréhension	14
I.5. La typologie d'activités et des questions de la compréhension de l'écrit	14
1.5.1. La taxinomie de Smith et Barrett (1974)	14
1.5.2. Activités de compréhension de l'écrit	15
I.6. Les facteurs qui influent sur la compréhension	16
I.6.1. Les facteurs liés au lecteur	16
I.6.2. Les facteurs liés au texte	16
I.6. 3. Les facteurs liés à l'enseignement	17
CHAPITRE II : LE MANUEL SCOLAIRE	19
II.1. Qu'est ce qu'un manuel scolaire ?	20
II.1.1.L'élaboration du manuel scolaire	21
II.1.2.Les fonctions du manuel scolaire	21
II.1.3.Les critères d'évaluation du manuel scolaire	22
II.1.4 Les facilitateurs techniques et pédagogiques	24
II.2.La réforme du système éducatif algérien	24
II.2.1.La première génération des réformes du système éducatif (2003-2016)	24
II.2.2.La deuxième génération des réformes du système éducatif (depuis 2016)	26

II.3. Les programmes de français de 1AM	27
II.3.1. Le programme de français de 1AM de 2010	27
II.3.1. 1. La compréhension de l'écrit dans le programme de 2010	28
II.3.1.2. Les thèmes et les supports	28
II.3.2. Le programme de français de 1AM de 2016	29
II.3.2.1. La compréhension de l'écrit dans le programme actuel	30
II.3.2.2. Les thèmes et les supports	32
II.4. Le manuel scolaire de 1 AM entre les deux générations	33
II.4.1. Analyse technique	33
II.4.2. Organisation et contenus des manuels	35
II.4.3. Les illustrations	38
II.4.4. Les activités et les exercices	39
II.4.5. Les consignes	40
II.4.6. L'évaluation	40
CHAPITRE III: L'ACTIVITE DE COMPREHENSION DE L'ECRIT DANS LES DEUX	
MANUELS	41
III.1. Présentation et analyse de l'activité de compréhension de l'écrit	42
III.2. Analyse des textes et supports des deux manuels	44
III.2.1. L'ancien manuel	44
III.2.2. Le manuel actuel	50
III.3. L'analyse des questions et des consignes de l'activité de compréhension de l'écrit	55
III.3.1. L'ancien manuel	55
III.3.2. Le manuel actuel	56
III.4. L'enquête	59
III.4.1. Présentation du questionnaire	59
III.4.2. Présentation et analyse des résultats	60
CONCLUSION	79
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	84
ANNEXES	88
1- Annexe 01: le questionnaire	89
2- Annexe 02: l'ancien manuel	93
3- Annexe 03: le manuel actuel	95

INTRUDUCTION

Introduction

Dans le cadre des nouvelles approches d'enseignement-apprentissage du FLE où la langue est conçue comme étant un moyen de communication permettant l'accès à la mondialisation et l'universalité, l'approche par compétences a pour objectif primordial d'installer chez les apprenants une compétence de communication en mettant l'accent sur le développement de quatre principales compétences : comprendre, parler, lire et écrire. Ainsi, communiquer en langue étrangère exige non seulement la maîtrise de l'oral mais aussi la prise en charge de l'écrit comme un moyen de communication.

Afin de poursuivre les exigences pédagogiques universelles, le système éducatif algérien a connu en 2003 des réformes de première génération, au niveau de tous les cycles d'enseignement en adoptant l'approche par compétences comme choix méthodologique pouvant améliorer la qualité d'enseignement-apprentissage et développer les compétences des apprenants dont l'objectif était de parvenir à communiquer à l'oral et à l'écrit en FLE. Cependant, l'enseignement de l'écrit en FLE, et notamment la compréhension de l'écrit, a constitué un défi pour l'école algérienne à cause de sa perception complexe et difficile qui a nécessité d'une part la mise en pratique des procédés et des activités adéquates visant l'efficacité de son enseignement, d'autre part, la maîtrise de certaines stratégies et compétences pour assurer la compréhension.

Une deuxième génération des réformes a été établie au début de 2016 dans le but d'apporter des améliorations susceptibles de rectifier les dysfonctionnements et de dépasser les lacunes relatives à la première génération et d'assurer principalement la qualité de la formation. De ce fait, l'introduction de nouveaux programmes pédagogiques et l'élaboration de nouveaux manuels scolaires sont devenues nécessaires. En effet, lors de la rentrée scolaire 2016/2017, un nouveau manuel du FLE a été mis à la disposition des apprenants de la 1^{ère} année du cycle moyen (désormais 1^{ère} AM) avec de nouvelles conceptions des compétences et des activités.

En consultant ce nouveau manuel, nous avons constaté que des changements ont été introduits sur le plan de la forme ainsi que sur le contenu de certaines activités. Parmi ces activités, nous nous intéressons dans notre travail de recherche à l'activité de compréhension de l'écrit qui constitue l'une des quatre compétences fondamentales.

Notre recherche, qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, est née à la base de constats personnels selon lesquels nous avons noté un changement au niveau de l'activité de compréhension de l'écrit dans le nouveau manuel de 1^{ère} AM. Raison pour laquelle nous avons choisi comme thème : « La conception de l'activité de compréhension de l'écrit dans le manuel de FLE de 1^{ère} AM entre deux générations » dans le but de s'interroger sur la place accordée à cette activité dans le manuel de 2010/2011 et celui de 2016/2017.

Notre étude s'est orientée vers la mise en pratique d'une démarche, à la fois, qualitative compréhensive et analytique permettant de comparer entre les deux manuels visés et une enquête destinée aux enseignants du cycle moyen, développée autour de la problématique suivante : dans quelle mesure la conception de l'activité de la compréhension de l'écrit dans le manuel actuel se différencie-t-elle de celle de l'ancien manuel ?

De cette question principale découle un ensemble de questions secondaires : La nouvelle structure de l'activité de compréhension de l'écrit permet-elle de dépasser les lacunes relatives à la compréhension et à la lecture ? Les textes de compréhension de l'écrit répondent-ils aux besoins des apprenants ? La nouvelle typologie des questions permet-elle de développer la compétence de compréhension de l'écrit du FLE des apprenants de 1AM ?

Pour répondre à ces questions, nous formulons des hypothèses selon lesquelles la conception de l'activité de compréhension de l'écrit dans le manuel actuel pourrait être différente de celle de l'ancien manuel. De même, la nouvelle structure de l'activité de compréhension de l'écrit permettrait, d'une part, d'apprendre de nouvelles stratégies de compréhension et de lecture, et d'autre part, de dépasser les lacunes relatives à la compréhension et à la lecture. Elle pourrait également fournir un contexte d'apprentissage qui favorise la motivation et l'autonomie de l'apprenant.

Par ce travail, nous visons à vérifier si l'activité de compréhension de l'écrit occupe la même importance dans les deux manuels, et à quel degré les textes et les questions de cette activité contribuent-ils à une compréhension facile des textes.

Pour ce faire, nous avons réparti notre recherche en trois chapitres. Le premier sera consacré à la compréhension de l'écrit dans lequel nous tenterons de définir le concept de

la lecture et celui de compréhension de l'écrit. Ensuite, nous essayerons d'aborder les modèles de compréhension de l'écrit en FLE en insistant sur les modèles interactifs. Nous évoquerons également les stratégies de lecture puis les niveaux de compréhension de l'écrit. Il sera question ensuite de la typologie d'activités et des questions les plus appropriées pour la compréhension de l'écrit. Nous finirons ce chapitre par présenter les différents facteurs qui influent sur la compréhension de l'écrit.

Le deuxième chapitre inclura, en premier temps, les concepts fondamentaux relatifs au manuel : définition du manuel, sa conception, les fonctions qu'il remplit et les critères d'évaluation. En deuxième lieu, nous rappellerons les réformes du système éducatif algérien depuis 2003 à nos jours. Par la suite nous présenterons les deux programmes de français de 1^{ère} année moyenne, de 2010 et de 2016, en mettant en lumière la place de la compréhension de l'écrit dans chaque programme. Nous évoquerons à la fin une description globale des deux manuels scolaire de 1^{ère} AM.

Pour le troisième chapitre, il sera réservé à la phase pratique de notre travail dans laquelle nous essayerons de vérifier la place et l'importance accordée à l'activité de compréhension de l'écrit dans les deux manuels. En premier lieu, nous allons présenter l'organisation de l'activité de compréhension de l'écrit dans chaque manuel. En deuxième lieu, nous proposerons une analyse des textes et des questions de l'activité visée dans les deux manuels. Enfin, nous aborderons l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus de l'enquête destinée aux enseignants du cycle moyen.

Nous terminerons notre travail par une conclusion générale où nous résumerons les principaux résultats auxquels a abouti notre recherche.

CHAPITRE I
ASPECT CONCEPTUEL
DE LA
COMPREHENSION
DE L'ECRIT

Dans le cadre des réformes des programmes scolaires en Algérie, l'approche par compétences s'impose comme choix méthodologique en réponse à des nécessités d'évoluer le système éducatif algérien. Cette approche accorde la priorité à la compétence de communication en mettant l'accent sur le développement des quatre compétences (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite.).

Dans ce chapitre, nous aborderons le thème de la compétence de la compréhension de l'écrit en FLE qui devient un défi que l'école algérienne doit prendre en charge. Nous allons nous intéresser dans un premier temps à définir les deux concepts fondamentaux liés à cette compétence : la lecture et la compréhension de l'écrit, puis aux différents modèles de compréhension de l'écrit en FLE, les stratégies de lecture, les niveaux et les activités de compréhension de l'écrit, enfin les différents facteurs qui influent sur la compréhension de l'écrit .

I.1. Définitions des concepts fondamentaux

La compréhension de l'écrit est l'une des quatre compétences visées par l'apprentissage du FLE. Cette compétence est liée conjointement à un autre processus complexe et assez important qui est la lecture. En effet, pour comprendre un écrit, il faut d'abord le lire. Nous allons, donc, dans ce qui suit, clarifier ces deux notions en soulignant leurs définitions.

I.1.1. La lecture

Le dictionnaire *Le Petit Larousse*, définit la lecture comme « *l'action de lire, de déchiffrer* »¹. Dans le même ouvrage on trouve « *lire est reconnaître les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ses signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens* »²

Dans une définition du dictionnaire *Le petit Robert* « *l'acte de lire est l'action matérielle de lire, de déchiffrer ce qui est écrit. Action de lire, de prendre connaissance du contenu d'un écrit* ».³

¹ Le Petit Larousse. Ed LAROUSSE, Paris, 1994.

² *Ibid.* P 604

³ Dictionnaire Le Petit Robert, Paris, 1996.

Selon le dictionnaire Hachette lire c'est « *identifier par la vue des caractères écrits ou imprimés, des lettres, l'assemblage qu'elles forment en faisant lien entre ce qui est écrit, la parole et le sens* »¹

Nous retiendrons de ces trois définitions que la lecture est un processus mental qui nécessite le déchiffrement et l'association d'un sens à un code écrit.

Gaston Mialaret estime que « *savoir lire c'est être capable de transformer un message écrit en un message sonore suivant certaines lois bien précises, c'est comprendre le contenu du message écrit, c'est être capable de le juger et d'en apprécier l'esthétique* »². Mialaret met l'accent sur un aspect important : le rôle important du lecteur dans la compréhension et l'appréciation du sens. En effet, il trouve que la lecture ne se limite pas à la capacité de déchiffrer et de passer d'une perception visuelle à une émission sonore car les signes graphiques traduisent un message et la possession d'une technique serait inutile si elle ne permettait pas d'atteindre une pensée et de traduire en pensée, idée, émotions et sentiments ces signes écrits.

Dans la même optique, Jean-Pierre Robert propose une définition de l'acte de lire en didactique des langues en précisant que « *lire c'est s'approprier le sens d'un message* »³.

D'après les différentes définitions sus-citées, nous pouvons dire que la lecture est une activité d'identification, de déchiffrement et d'assemblage des lettres afin de comprendre un message écrit.

I.1.2. La compréhension de l'écrit

Avec l'avènement de l'approche communicative dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et l'évolution de la psychologie cognitive, de diverses définitions de la compréhension en général et de la compréhension écrite en particulier ont été présentées par des didacticiens et des cognitivistes.

S. Moirand estime que comprendre c'est « *produire de la signification à partir des données du texte* »⁴. Ainsi, comprendre c'est découvrir et saisir le sens en s'appuyant sur les informations et les éléments qu'offre le texte.

¹ Dictionnaire Hachette. Ed HACHETTE, Paris, 2008.

² Gaston Mialaret, *L'apprentissage de la lecture*, Paris, Presse universitaire de France, 1966, p.3.

³ Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, 2008, p.76

⁴ Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.

De sa part, Cuq J.P estime que la compréhension est « *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite)* »¹. De ce fait, la compréhension est considérée comme une activité qui résulte de la mise en œuvre d'un ensemble d'opérations mentales afin de construire le sens d'un texte.

Le processus de compréhension de l'écrit en langue étrangère n'est pas aussi simple qu'il paraît. Selon Cuq J.P. :

*« La compréhension de l'écrit en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle, et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel. »*²

En langue étrangère, il s'agit d'un apprenant qui maîtrise déjà un code graphique et un type de décodage dans sa propre langue maternelle qui sont différents de ceux de la langue étrangère. Cuq met en valeur l'importance des connaissances préalables de l'apprenant et sa perception du monde. Lors de sa quête du sens, l'apprenant fait appel à toutes les habitudes et les stratégies qu'il possède dans sa langue maternelle (perception globale des mots, et des phrases, construction du sens grâce au repérage de l'architecture du texte..etc.) et les applique en langue étrangère.

En psycholinguistique cognitive, les théories essentielles de la lecture considèrent la compréhension comme une activité mentale construite progressivement à l'aide de toutes les procédures mises en œuvre par le lecteur au service de la construction mentale de la signification. Le lecteur essaie de tisser une signification à partir d'une matière inférieure (le texte) qui se conjugue selon le besoin avec d'autres éléments extérieurs au texte (les connaissances antérieures, stratégies de compréhension, type de texte, etc).

La plupart des recherches réalisées sur la lecture en langue étrangère dans une optique cognitiviste s'attachent à formuler des hypothèses portant sur les paramètres qui conditionnent la compréhension et sa progression. D'autres recherches tentent d'identifier

¹ Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, page. 49

² Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG, 2002, p.160

les processus cognitifs mis en œuvre lors de l'activité de lecture ainsi que la nature des difficultés, d'ordre cognitif ou non, rencontrées par les lecteurs en langue étrangère lors du traitement des données du support écrit.

Legendre Réналd considère la compréhension comme :

«Une activité mentale dont les composantes primordiales sont le texte, le lecteur et le contexte ; le lecteur essaie de créer le sens d'un texte en l'interprétant dans un contexte, son interprétation sera faite à partir de ses opinions, de ses sentiments, de ses connaissances, de sa personnalité et de son intuition de lecture»¹

Il s'agit, alors, d'une activité mentale qui met en relation un lecteur qui, pour saisir le sens d'un texte, doit l'interpréter selon son contexte.

Dans la même optique, Giasson estime que :

«Comprendre un texte c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances [...] La compréhension n'est pas une habileté qui peut être maîtrisée rapidement, comme c'est le cas de l'identification des mots. L'ensemble des connaissances et des processus qui contribuent la compréhension s'acquiert sur une longue période qui va même au-delà du primaire. Les habiletés en compréhension varient selon l'âge du lecteur, son expérience et sa motivation ainsi qu'en fonction de l'enseignement reçu en classe »²

A partir de ces définitions, nous pouvons conclure que la lecture et la compréhension sont deux processus étroitement liés. La compréhension écrite est l'objectif de la lecture. Elle consiste à amener l'apprenant d'une manière progressive vers le sens d'un texte écrit.

I.2. Les modèles interactifs de la compréhension de l'écrit

Au cours des années 1960 -1970, de nombreuses recherches ont été élaborées, dans le but d'expliquer comment l'individu construit-il la signification d'un texte et de rendre plus clair le processus de compréhension. Ces études ont donné naissance à trois grands types de modèles de compréhension en lecture:

¹ Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 2005.

² Jocelyne Giasson, *La lecture apprentissage et difficultés*, Bruxelles, De Boeck Université, 2012, p.236

- le modèle sémasiologique (bas vers le haut » qui fait appel à des opérations de bas niveaux et donne la priorité à la perception des formes en s'appuyant principalement sur les graphèmes pour découvrir le sens du texte. Ce processus implique la discrimination des formes, leur segmentation et l'interprétation du sens à partir des segments

- le modèle onomasiologique (haut vers le bas) qui donne une importance prépondérante aux connaissances du lecteur dans le traitement des informations et «résulte d'une série d'opérations de préconstruction de la signification »¹ de la part du lecteur durant lesquelles, il formule des hypothèses qu'il vérifie par la suite pour atteindre le sens global du texte.

- Le modèle interactif qui tenterait une réconciliation des deux modèles précédents en tenant compte des interactions possibles entre les systèmes de niveau inférieur et supérieur.

Il existe plusieurs modèles interactifs de compréhension de lecture mais nous avons choisi deux modèles qui ont marqué l'évolution de la conception de la compréhension de l'écrit en FLE.

I.2.1. L'approche globale des textes de Sophie Moirand

Dans le cadre des recherches sur les processus de lecture en langue maternelle et en langue étrangère, Moirand et Lehmann ont abouti vers les années 70 à une méthodologie connue sous le nom d'« approche globale » des textes. Selon cette approche, l'apprenant mis devant un nouveau texte « peut avoir une idée « globale » sur le contenu, sans le déchiffrer terme à terme »² par un simple balayage de la page à travers des indices significatifs : iconiques (typographie, mise en page, dessins, photos), formels (des anaphores et des connecteurs), et sémantiques (notions générales et spécifiques).

Moirand part de l'hypothèse que l'apprenant d'une langue étrangère sait lire en sa langue maternelle, il faut seulement lui faire prendre consciences de ses propres stratégies en sa langue maternelle et de les appliquer en langue étrangère au lieu d'avoir recours déchiffrement mot à mot. En plus, il a une certaine expérience de différentes formes de communication écrite ce qui incite l'enseignant à lui proposer des textes où il pourra agir selon cette expérience (textes de presse, publicités, dépliants touristiques, modes

¹ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *op.cit.*, p.153

² Sophie Moirand, *op.cit.*, p. 158

d'emploi, etc....).

Selon l'approche globale du sens, la compréhension des textes passe par cinq étapes :

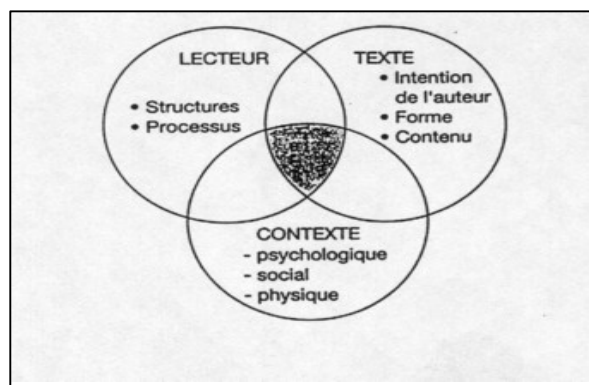
- **Perception de l'ensemble du texte à travers des signes visuellement pertinents :** il s'agit de repérer des indices iconiques qui constituent autant de signes pertinents dans l'accès au sens des textes (titre, sous-titres, éléments typographiques, photos...etc.
- **Repérage des mots clés** grâce à des questions clés ou des consignes de lecture très précise (qui?, quoi ?, où?, quand ?, comment ? et pourquoi ?) l'apprenant relèvera soit des éléments formellement proches (les dérivés par exemple) soit des éléments sémantiquement proches (synonymes, hyperonymes, etc.)
- **Recherche de l'architecture et l'organisation du texte** grâce aux articulateurs logiques, rhétoriques et des éléments anaphoriques
- **Intervention des données extralinguistiques** (sociologiques, politiques et culturelles) afin de préciser la signification de l'organisation du texte et les éléments pertinents du discours.
- **Discussion des étudiants** sur le sens que chacun a donné au texte.

En tant que démarche favorisant l'accès au sens en langue étrangère, l'approche globale a pour objectif de conduire les apprenants non natifs à construire le sens global sans effectuer de lecture linéaire ou de déchiffrage et les sensibiliser à faire appel à leurs propres stratégies de compréhension en langue maternelle et les transposer par la suite lors de la lecture en langue étrangère.

I.2.2. Le modèle interactif de Giasson

Le modèle contemporain de compréhension proposé par Giasson est parmi les modèles qui font consensus aujourd'hui sur le caractère interactif de la lecture. Il met en interaction trois éléments : le lecteur, le texte et le contexte. Ce modèle suppose une relation dynamique qui unit un lecteur, un texte et contexte met en jeu un ensemble d'habiletés qui fonctionnent simultanément alors qu'auparavant il a toujours été question d'une conception séquentielle des habiletés de lecture. En effet, « *toute habileté est continuellement en interaction avec les autres habiletés dans le processus de lecture : elle exerce un effet sur les autres habiletés et elle est modifiée par ces dernières.* »¹

¹ Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck Université, 2012, p.4.



Le modèle contemporain de compréhension en lecture¹

- **La variable *lecteur*** qui englobe les structures du sujet et les processus mis en œuvre en lecture. Du fait que les lecteurs représentent des particularités individuelles, cela va avoir des répercussions sur leur compréhension, sur leurs habiletés ainsi que sur leurs connaissances et capacités cognitives.
- **La variable *texte***, qui renvoie au support à lire, peut être appréhendée sous trois angles : l'intention de l'auteur, la structure du texte et son contenu. Le premier élément oriente les deux autres dans le sens où c'est lui qui détermine non seulement la structure du texte qui renvoie à l'organisation des idées de l'auteur, mais également son contenu qui concerne les concepts, le vocabulaire et les connaissances implantés par l'auteur.
- **La variable *contexte*** qui concerne des éléments externes au lecteur et au texte mais qui ont de l'impact sur le processus de compréhension. Il s'agit du contexte psychologique (intention de lecture et intérêt pour le texte, ...), du contexte social en rapport avec les interventions de l'enseignant, des pairs, etc. et du contexte physique en lien avec les facteurs pouvant nuire à la compréhension tels que le bruit, le temps de lecture, etc.

Giasson suppose que la compréhension en lecture variera selon le degré de relation entre les trois variations : plus les variables lecteur, texte et contexte seront imbriquées les une dans les autres la compréhension sera meilleure.

¹ Jocelyne Giasson, *op.cit*, p.7.

I.3. Les stratégies de lecture

Pour parler des variétés de lectures et les manières de lire des textes, Cicurel Francine utilise la notion de « stratégies de lectures »¹ tout en notant qu'à un texte ne correspond pas à une seule stratégie de lecture. De ce fait, Il existe cinq stratégies selon Cicurel :

- **Une lecture studieuse** : c'est une lecture attentive qui a pour objectif de dégager le maximum d'informations. Le lecteur se sert le plus souvent d'un crayon pour une prise de notes et il a tendance à relire des passages à voix haute afin de les mémoriser.

- **Une lecture balayage** qui intervient lorsque le lecteur veut capter le sens global et l'essentiel d'un texte. Elle est souvent utilisée dans la lecture des journaux, des tracts ou des publicités. Elle nécessite une bonne maîtrise linguistique et textuelle de la part du lecteur pour lui permettre d'opérer par des stratégies d'élimination.

- **Une lecture sélective** : C'est une sorte de lecture recherche. Elle est sollicitée lorsque le lecteur cherche une information ponctuelle : consulter un dictionnaire à la recherche d'une signification, trouver un numéro de téléphone sur un annuaire ou encore chercher un lieu sur un plan.

- **Une lecture action** : Cette lecture a pour objectif de réaliser une action en se servant d'un texte (recettes de cuisine, mode d'emploi...). Le lecteur a recours à des mouvements de va et vient entre le texte et l'objet à réaliser.

- **Une lecture oralisée** : Elle consiste à lire un texte à haute voix.

De leurs parts, Cuq Jean Pierre et Gruca Isabelle joignent les stratégies de lecture aux types de lectures, selon eux, « *Il existe d'autres stratégie de lectures qui définissent d'autres types de lecture* »² parmi lesquelles on note :

- **La lecture écrémage** : qui consiste à survoler le texte d'une façon non linéaire afin de tirer une idée globale de son contenu.

- **La lecture balayage** : il s'agit d'une lecture sélective, pour permettre au lecteur de saisir l'essentiel et d'éliminer le reste.

- **La lecture critique** : celle-ci demande une lecture intégrale du document tout en s'intéressant plus aux détails et à la précision.

¹ Cicurel Francine, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1991

² Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *op.cit.*, p. 163

- **La lecture intensive:** elle vise à retenir le maximum d'informations et peut se transformer en une quasi mémorisation du texte.

I.4. Les niveaux de compréhension

Les lecteurs peuvent manifester différents niveaux de compréhension qui vont d'une compréhension de base à une compréhension fine du texte. Giasson relève trois niveaux de compréhension :

- **La compréhension littérale** ou de surface, provient de l'information donnée précisément dans le texte.
- **La compréhension inférentielle**, demande au lecteur de faire des liens entre les différentes parties du texte. Ces liens ne sont pas donnés explicitement par l'auteur.
- **La compréhension critique** exige que le lecteur tienne compte des propos de l'auteur (explicites et implicites) pour les comparer à sa propre conception du monde ou pour évaluer la pertinence du texte.

Il faut bien préciser qu'il ne s'agit pas de stades de compréhension, mais de manifestations de la compréhension.

I.5. La typologie d'activités et des questions de la compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit ne se réalise pas en laissant l'apprenant seul face à un texte en lui demandant de lire et d'essayer de comprendre. Proposer des activités et poser des questions aux apprenants fait partie des stratégies d'intervention utilisées par les enseignants en classe.

1.5.1. La taxinomie de Smith et Barrett (1974)

L'élaboration des classifications de questions de la compréhension des textes a été largement influencée par la taxinomie des niveaux de processus cognitifs de Bloom (1956). La classification de Smith et Barrett (1974) est probablement la plus représentative de ce courant. Elle comprend les quatre catégories suivantes :

- **Reconnaissance littérale ou rappel :** la question demande à l'élève de reconnaître des idées, des informations, des situations ou des événements exprimés explicitement dans le texte.
- **Inférence :** la question requiert de l'élève qu'il utilise une synthèse de sa compréhension littérale, de ses connaissances personnelles et de son imagination afin de formuler une hypothèse.

- **Evaluation** la question exige que l'élève porte un jugement sur le texte.
- **Appréciation** : la question engage l'élève à la qualité du texte en s'appuyant sur ses connaissances des techniques littéraires qu'emploient les auteurs pour susciter des réactions affectives et intellectuelles chez les lecteurs.

Cette classification a joué un rôle important en éducation parce qu'elle a permis d'élargir l'éventail des questions à poser aux élèves après la lecture d'un texte. Il faut souligner, en revanche, qu'elle est souvent ramenée à trois niveaux de compréhension (littérale, inférentielle et critique) cités dans la page précédente.

1.5.2. Activités de compréhension de l'écrit

J.P.Cuq et I.Gruca ont distingué un ensemble d'activités pour travailler la compréhension.¹ Ce sont des activités qui servent à développer la compréhension chez l'apprenant soit par des supports oraux ou écrits. Nous en citons les activités suivantes :

a. Les questionnaires : ils peuvent être : des questionnaires à réponses ouvertes (où l'apprenant est invité à répondre aux questions en utilisant son propre style), questionnaires à choix multiples (ou QCM, qui consistent à choisir la ou les réponses correctes parmi les réponses proposées.), questionnaires à réponses fermées (la question nécessite une réponse par oui/non ou vrai/faux).

b. Les activités de repérage ou de reconnaissance morphologique ou phonologique : ce sont des activités qui consistent à identifier et reconnaître (relever, souligner, encadrer...etc.) différentes catégories morphologiques (nom, verbe, adjectif...etc.), ou des sons.

c. Activités à trous (lacunaires) / Activités de closure : l'apprenant doit remplir l'espace vide dans un texte. La première catégorie prend en charge la famille grammaticale du mot, la deuxième ne la prend pas.

d. Activités de reconstitution des textes (les puzzles) : il s'agit de remettre en ordre et de reconstituer les éléments d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un texte.

¹ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Op. Cit.*, p, 406.

e. Activités de remise en relation : il s'agit de lier les éléments d'une liste aux éléments d'une autre liste soit par des flèches soit par des lettres ou chiffres.

f. Activités d'analyse et de synthèse : ce sont des activités qui nécessitent une reformulation personnelle et la connaissance des règles méthodologiques tels que le résumé, le compte rendu, la synthèse... etc.

I.6. Les facteurs qui influent sur la compréhension

La compréhension se situe au carrefour des caractéristiques du texte, des aptitudes et attitudes du lecteur et du contexte dans lequel se déroule la lecture. Pour expliquer l'origine des problèmes de compréhension, nous abordons les facteurs liés à l'élève, au texte et à l'enseignement.¹

I.6.1. Les facteurs liés au lecteur

Les sources des problèmes de compréhension liés au lecteur peuvent se classer en quatre volets : les lacunes relatives aux habiletés langagières (les habiletés de compréhension de l'oral, le vocabulaire et les connaissances sur le monde.), les lacunes relatives à l'identification des mots (le lecteur qui consacre son énergie à l'identification de mots dispose de moins d'énergie cognitive pour comprendre le texte.), enfin une conception inappropriée de la lecture (décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre) et un manque de stratégies de lecture (lire sans se fixer d'objectif, ne pas prendre en compte la structure du texte, ne pas savoir comment modifier leur lecture selon la tâche)

I.6.2. Les facteurs liés au texte

Deux catégories de facteurs influencent le niveau de difficulté du texte : sa plus ou moins grande cohésion et sa complexité.

- **La cohésion du texte**

Le processus d'élaboration d'une représentation mentale cohérente est influencé par la cohésion du texte. La cohésion est en partie assurée par des marques linguistiques qui assurent la continuité textuelle. Si les relations entre les idées du texte sont explicites, celui-ci est plus facile à comprendre. S'il ya des trous dans le texte, c'est-à-dire si les idées ne sont pas présentées avec suffisamment de cohésion, les lecteurs possédant de

¹ Enseigner la compréhension , Cycle 2-cycle3, 2012-2013 [En ligne] http://pedagogie89.ac-dijon.fr/IMG/pdf/enseigner_la_comprehension_apports.pdf

bonnes connaissances antérieures réussissent peut-être à combler ces trous. Mais si ces trous sont importants, même les lecteurs qui possèdent de bonnes connaissances antérieures pourront éprouver des difficultés de compréhension.

- **La complexité du texte**

Même si le texte présente un bon niveau de cohésion interne. Il peut être difficile à comprendre à cause de certaines caractéristiques qui le rendent plus ou moins complexe. La complexité d'un texte dépend de plusieurs facteurs, dont :

- Sa longueur ;
- Le vocabulaire employé (abstrait/concret, connu/nouveau) ;
- La longueur des phrases ;
- La structure des phrases (nombre de propositions) ;
- La densité de l'information (le nombre de mots d'information par proposition) ;
- Sa structure (la façon dont les idées sont organisées et regroupées) ;
- La difficulté intrinsèque au sujet ;
- La capacité de l'auteur à tenir compte de l'auditoire ;
- Le degré de traitement du sujet (superficiel ou complet)

Si un texte combine plusieurs facteurs de complexité, il sera plus difficile à lire pour les élèves, même pour les bons lecteurs.

I.6. 3. Les facteurs liés à l'enseignement

Les problèmes de compréhension peuvent découler en partie du type d'enseignement.

Cependant, il est rare, dans le milieu scolaire, que l'on remette en question l'enseignement lui-même. Les enseignants ont tendance « à rendre responsable le monde extérieur des difficultés des élèves (langue parlée à la maison ou culture familiale) ; en même temps, ils déclarent manquer de moyens (manuels, programmes, etc.) pour remédier aux difficultés des élèves »¹. Ces raisons sont valables, mais il faut admettre que les enseignants ne possèdent pas tous les mêmes compétences en

¹ Anne Soussi , Anne-Marie Broi et Martine Wirthner, « Des difficultés de lecture des élèves :ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants »,in *Repères* N°35,2007 [En ligne]. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2747 consulté le 27/04/2018.

enseignement de la compréhension. À partir du même texte, certains enseignants posent des questions qui favorisent une compréhension en profondeur chez les élèves, alors que d'autres posent des questions sur les détails et passent à côté des inférences essentielles à la compréhension du texte.

CHAPITRE II

LE MANUEL SCOLAIRE

L'enseignement d'une discipline nécessite des supports pédagogiques différents qu'ils soient oraux, audiovisuels, écrits ou autres. Cependant, le manuel scolaire est le matériel pédagogique qui « *reste encore le support à l'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace* ». ¹

Dans ce deuxième chapitre, nous tenterons, dans un premier lieu, de cerner les concepts fondamentaux propres au manuel tels que sa définition, les mécanismes de son élaboration, ses fonctions et ses critères d'évaluation. Dans un deuxième lieu, nous essaierons de découvrir le système éducatif algérien et le programme du français qui régissent cet outil pédagogique. À la fin, nous présenterons une description générale du manuel de 2010/2011 et celui de 2016 /2017.

II.1. Qu'est ce qu'un manuel scolaire ?

Les chercheurs ont tenté de définir le manuel scolaire tout en mettant l'accent sur son efficacité. Parmi les différentes définitions proposées à ce propos, nous en avons sélectionné deux qui présentent différemment ce dernier.

Nous commençons par celle de J.P.Cuq qui définit le manuel comme « *ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement* ». ² Le manuel est désigné ainsi comme support premier mis au service de l'enseignant, lui permettant de transmettre des informations ciblées.

F.M.Gérard et X. Rogiers, quant à lui, affirment qu'« *un manuel scolaire peut être défini comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage en vue d'en améliorer l'efficacité* » ³

Nous relevons à ce propos que cette définition du manuel scolaire met l'accent sur son format maniable et son apport dans le suivi et l'amélioration de l'apprentissage d'un contenu quelconque.

¹ François-Marie Gérard et Xavier Rogiers, *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p.7

² Jean Pierre Cuq, *op.cit.*, p.162.

³ François-Marie Gérard et Xavier Rogiers, *Op.cit.*, p.10.

A partir de ces définitions, nous constatons que le manuel scolaire est un objet imprimé qui a une structure bien déterminée, contenant des connaissances liées à la discipline étudiée et qui sert à améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Généralement, ce support pédagogique est proposé par le ministère de l'éducation nationale, consacré à tous les niveaux de scolarisation et destiné à ses utilisateurs (enseignant, apprenant).

II.1.1.L'élaboration du manuel scolaire

L'élaboration du manuel scolaire est un processus complexe qui nécessite au minimum, selon Séguin, six ans de suivi, allant de la rédaction des manuscrits jusqu'à la distribution de la version finale de l'ouvrage. F.M Gérard et X Rogiers en sélectionnent trois grandes phases :

- La phase de délimitation du projet qui commence par l'analyse des besoins des apprenants, passant par la conception des apprentissages pour arriver à la fin à la délimitation des contenus.
- La phase d'écriture qui englobe l'agencement des textes et des illustrations sur un feuillet d'un format déterminé, et la mise d'une couverture rigide.
- La phase de fabrication qui consiste à la réalisation technique du manuel. C'est une phase qui nécessite une consultation de la part des spécialistes du domaine (inspecteurs, enseignants,...etc.) pour sa correction avant son impression et sa diffusion.

II.1.2.Les fonctions du manuel scolaire

Le manuel scolaire assure diverses fonctions selon ses utilisateurs. X.Rogiers et F.M.Gérard précisent qu' « *un manuel de l'élève remplit certaines fonctions lorsqu'il est dans les mains de l'élève [...], mais en remplit d'autres lorsqu'il est dans les mains de l'enseignant.* ».¹

Le manuel scolaire représente, à la fois, un référent pour les deux protagonistes du savoir. D'une part, l'enseignant l'utilise dans ses pratiques de classe : préparer ses cours,

¹ François-Marie Gérard et Xavier Rogiers, *Op.cit.*, p.84.

réaliser des activités...etc. D'autre part, il aide l'apprenant à apprendre des connaissances, faire des activités qui consolident ses acquis.

Les fonctions du manuel scolaire citées par X.Rogiers et F.M.Gérard sont classées dans le tableau suivant¹.

Fonctions relatives à l'élève	
Fonctions d'apprentissage	Fonctions d'interface avec la vie
<ul style="list-style-type: none"> • Transmission de connaissances. • Développement de capacités et de compétences. • Consolidation de l'acquis. • Evaluation de l'acquis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aide à l'intégration des acquis. • Référence. • Education sociale et culturelle.
Fonctions relatives à l'enseignant (format de formation)	
<ul style="list-style-type: none"> • Information scientifique et générale ; • Formation pédagogique liée à la discipline ; • Aide aux apprentissages et à la gestion des cours ; • Aide à l'évaluation des acquis. 	

II.1.3. Les critères d'évaluation du manuel scolaire

L'évaluation du manuel se fait par des spécialistes. Elle relève de leurs tâches professionnelles et leurs compétences dans les différents domaines de l'éducation. Ces évaluateurs peuvent être : des membres de commissions, des enseignants, des inspecteurs, des didacticiens, etc. Ils doivent élaborer une grille d'évaluation qui repose sur des critères bien déterminés.

R. Séguin² a classifié ces critères en quatre catégories : contenus, approches pédagogiques, rédaction, illustrations, qui sont valables pour toute évaluation d'un

¹ Mustapha ZAHAL, Didactique des manuels scolaires, étude comparative des manuels de 3^{ème} année secondaire : 1990/2004 (Manuel 1/ Manuel 2), mémoire de Magister sous la direction de DAHOU Fodil, Université Kasdi Mebah, Ouargla, 2006,p.26.

² Roger SEGUIN, *L'élaboration des manuels scolaires, guide méthodologique*, Paris, Unesco, 1989

manuel. À cela, s'ajoute les paramètres concernant la présentation du manuel. Ceci dit, pour évaluer un manuel, cinq paramètres sont proposés :

- **Paramètres de la présentation**

Le manuel doit être évalué selon la qualité de présentation et sa lisibilité, à savoir : le format, la mise en page, la typographie, la table des matières... etc. Ces derniers contribuent à faciliter l'accès au contenu du manuel et rendent son utilisation prolifique.

- **Paramètres concernant les contenus**

L'évaluation sera faite de manière didactique et pédagogique du moment qu'on évalue : sa conformité aux programmes nationaux, l'exactitude des contenus, les progressions des connaissances adoptées, la variété et la richesse des activités d'apprentissage.

- **Paramètres liés aux approches pédagogiques**

Ce sont des paramètres qui aident les évaluateurs à identifier les démarches d'apprentissage, les différentes méthodes appliquées et leur adaptation par rapport au niveau des apprenants.

- **Paramètres relatifs à la rédaction**

Elles permettent de vérifier : l'organisation des chapitres et des projets, l'accessibilité du vocabulaire et du lexique du même que la cohérence textuelle.

- **Paramètres liés aux illustrations**

Du fait que l'image se présente comme un support didactique dans l'enseignement et l'apprentissage, les évaluateurs insistent sur son rôle à renforcer la compréhension. Alors, ils prennent en considération le choix pertinent des illustrations ainsi que l'effet des couleurs choisies, la cohérence entre eux et les textes, leur lisibilité... etc.

L'ancien ministre de l'éducation algérien, M. Boubakeur BENBOUZID, a ajouté deux critères d'évaluation du manuel scolaire :¹

- **Les aspects socioculturels** qui prennent en charge la représentation démocratique et la pluralité de la société.

¹ Boubakeur Benbouzid, *LA REFORME DE L'EDUCATION EN ALGERIE Enjeux et réalisations*, Alger, CASBAH, 2009, p.135

- **Les aspects publicitaires** qui consistent à exclure ou accepter des éléments publicitaires dans le manuel.

II.1.4 Les facilitateurs techniques et pédagogiques

Les facilitateurs techniques et pédagogiques sont des moyens et des repères qui permettent aux utilisateurs du manuel (enseignant ou apprenant) d' « *accéder facilement à l'information* ». ¹

Parmi ces facilitateurs, nous citons : bibliographie, index, sommaire, table des matières, table des illustrations, introduction, glossaire, avant propos, lexicque, préface, résumé...etc.

II.2.La réforme du système éducatif algérien

Le système éducatif algérien a connu des changements relatifs aux différents facteurs politiques, économiques et sociaux. Une nouvelle réforme du système éducatif est mise en place en 2003 afin d'améliorer au plus la qualité d'enseignement-apprentissage. Cette réforme touche à la fois la structure et les contenus d'enseignement. Il s'agit d'adapter de nouvelles approches, d'élaborer de nouveaux curriculums, programmes et manuels, d'utiliser des pratiques pédagogiques et des modalités d'organisation précises, et d'introduire des outils didactiques et pédagogiques qui mènent à faciliter les tâches d'enseignement-apprentissage.

II.2.1.La première génération des réformes du système éducatif (2003-2016)

Le 13 mai 2000, une commission nationale de réforme du système éducatif algérien a été installée par le Président Abdelaziz BOUTEFLIKA. Cette commission était chargée d'établir un diagnostic qualifiée, objectif et exhaustif du système éducatif en vue de proposer un projet comportant les éléments constitutifs d'une nouvelle politique éducative dans le cadre d'une démarche globale, intégrée et cohérente. Au terme des travaux qui ont duré neuf mois, la commission a remis son rapport au président en mars 2001.

Le 30 avril 2002, le dossier de la réforme fut soumis à l'appréciation du conseil des ministres présidé par le Président. Après examen du dossier, le conseil des ministres prit un

¹ François-Marie Gérard et Xavier Rogiers, *Op.cit.*, p,233.

certain nombre de décisions qui ont été inscrites dans le programme du gouvernement et fut adopté par l'Assemblée populaire nationale le 27 juillet 2002.

Cette réforme du système éducatif consistait à mettre en œuvre une série de mesures qui sont articulées autour de trois grands pôles : l'amélioration de la qualification de l'encadrement, la refonte de la pédagogie et la réorganisation générale du système éducatif.

La refonte des programmes d'enseignement, l'élaboration d'une nouvelle génération de manuels scolaires et l'ouverture sur les langues étrangères sont des aspects parmi d'autres qui découlent d'une refonte globale de la pédagogie.

La réforme a été mise en acte à partir de l'année 2003. Et au cours de cette année de nouveaux programmes et de nouveaux manuels de 1^{ère} année primaire et de 1^{ère} Année Moyenne ont été élaborés pour être mis à la disposition des élèves dès la rentrée de septembre 2003. L'élaboration de ces programmes et ces manuels a été effectuée par référence à une nouvelle approche pédagogique : l'approche par compétences, dérivée du constructivisme, privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réaction face à des situations-problèmes.

Concernant la réorganisation du système éducatif, en 2003/2004, a été amorcée la mise en place de l'enseignement moyen de 4 ans qui a remplacé progressivement le 3ème cycle de l'enseignement fondamental de 3 ans. Cet allongement a eu une implication sur la durée de l'enseignement primaire qui a été réduit à 5 ans. L'enseignement du français a été introduit dès la 2^{ème} année primaire durant la rentrée scolaire 2004-2005 mais il a été décidé, en 2006, de repousser l'enseignement de cette langue à la 3^{ème} année de l'enseignement fondamentale.

En 2008, M. Boubakeur BENBOUZID l'ancien ministre de l'éducation nationale a créé la commission nationale des programmes (C.N.P), appelée à être érigée en conseil nationale des programmes conformément aux dispositions de la loi du 8 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation.

La CNP assure des missions d'expertise scientifique et pédagogique en émettant des avis et en formulant des propositions sur toutes les questions relatives aux programmes d'enseignement telles que la conception générale des enseignements ; la reformulation des objectifs généraux des enseignements à partir des finalités de l'éducation ; la création des

groupes spécialisés de disciplines (GSD) et l'élaboration d'un référentiel générale des programmes.

II.2.2.La deuxième génération des réformes du système éducatif (depuis 2016)

Après quelques mois de sa nomination, en 2014, à la tête du ministère de l'Éducation nationale, Madame Nouria BENGHEBRIT, qui faisait partie de la commission de réforme du système éducatif en 2001, a souligné la nécessité de «redonner du sens» à la commission nationale des programmes pour élaborer la deuxième génération des programmes.¹

En mars 2016, Madame la ministre, a affirmé que le système éducatif devrait amorcer une « phase de qualité » lors de la rentrée scolaire 2016-2017 qui sera marquée par l'introduction de nouveaux programmes pédagogiques et l'élaboration de nouveaux ouvrages scolaires. Des procédés de deuxième génération, de nouveaux manuels scolaires pour la première année moyenne et un ouvrage unique pour les premières et deuxième années primaires seront lancés dans le cadre de la réforme et l'amélioration de l'école engagées depuis 2003.²

Dans ce contexte, la ministre de l'Éducation nationale a insisté sur le fait que la vision classique des programmes, axés sur la transmission de contenus notionnels, devra être dépassée en faveur du développement intégral de l'apprenant en termes de connaissances, d'attitude, de valeurs et de compétences solides, pertinentes et durables à même de permettre au futur citoyen de relever les défis qui s'imposent à notre société.³

Elle signale que cette réforme ambitionne d'enraciner chez les enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien, de les élever dans l'amour de l'Algérie et la fierté de lui appartenir, ainsi que dans l'attachement à l'unité nationale, à l'intégrité territoriale et aux symboles représentatifs de la nation. Elle précise que: « Dans le cadre de la réécriture des

¹ Nawal Imès , « NOURIA BENGHEBRIT DEVOILE SES INTENTIONS : Réformer l'école ou aller dans le précipice », in *Le Soir d'Algérie*, N°7189, Mercredi 28 mai 2014 [En ligne].URL : <https://www.lesoirdalgerie.com/articles/2014/05/28/article.php?sid=164057&cid=2>

² APS, « Adoption de nouveaux ouvrages et programmes à partir de l'année scolaire 2016/2017 », in *Radio Algérienne*, 05/03/2016 [En ligne], <http://radioalgerie.dz/news/fr/article/20160305/70639.html>

³ Djazia Safta ,« Refonte du système éducatif :Les programmes de la 2e génération dès l'année prochaine » in *LIBERTE*, 21-03-2016,[En ligne], URL : <https://www.liberte-algerie.com/actualite/les-programmes-de-la-2e-generation-des-lannee-prochaine-244325>

programmes, nous nous attelons à valoriser le patrimoine national très peu représenté dans les manuels scolaires actuels, en repositionnant la production d'auteurs algériens pour mieux asseoir la dimension d'algérianité, car les auteurs algériens ne représentent que 20% dans nos programmes scolaires ».¹

II.3. Les programmes de français de 1^{ère} AM

Avant d'analyser les manuels de 1^{ère} AM, il nous paraît judicieux de présenter le programme de français de 2010 et celui de 2016.

II.3.1. Le programme de français de 1^{ère} AM de 2010

C'est le premier programme élaboré par la commission nationale des programmes créée en 2008 conformément aux dispositions de la loi du 8 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation et des principes directeurs du Référentiel Général des Programmes.

D'après le programme, l'enseignement du français, à l'instar de celui des autres disciplines, doit prendre en charge les valeurs identitaires nationales de référence (islamité, arabité et amazighité dont l'intégration constitue l'algérianité), et des valeurs universelles relatives aux droits de l'homme, à la citoyenneté, à la préservation de la vie et du milieu.²

Sur le plan pédagogique, le programme s'inspire des travaux du socioconstructivisme et s'inscrit dans la théorie de l'approche par les compétences et préconise l'apprentissage de la discipline par la démarche de résolution de situations problème et à travers une démarche de projet.

L'enseignement du français en 1^{ère} AM a pour objectif de permettre à l'élève, d'une part, d'homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif et, d'autre part, adapter son comportement à une nouvelle organisation, celle du collège (plusieurs professeurs, plusieurs disciplines), par le développement de méthodes de travail efficaces.

¹ Djazia Safta ,*op.cit.*

² Programme de Français 1^{re} année moyenne, 2010

Selon le programme, les contenus proposés dans le manuel devront permettre l'acquisition des compétences programmées pour la 1^{ère} AM. Ils seront abordés au service des compétences retenues, dans des activités dans lesquelles l'élève est au centre des apprentissages afin que ce dernier puisse les approprier et les mobiliser comme ressource dans l'exercice des compétences prévues.

Dans cet esprit, le programme de français est conçu selon une démarche descendante pour acquérir et construire des compétences ciblées. Il se présente selon l'architecture suivante:

Compétence globale ↔ compétences terminales ↔ niveaux de compétences

L'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences à travers l'ensemble des disciplines. Ces compétences transversales se développent durant toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement et du transfert à travers les différentes activités en relation avec les projets. Les compétences transversales sont d'ordres intellectuel, méthodologique, de la communication, personnel et social.

II.3.1. 1.La compréhension de l'écrit dans le programme de 2010

Après une analyse du programme, nous avons remarqué qu'il a mis l'accent sur la compréhension de l'écrit en tant que compétence à construire (globale ou terminale) pour comprendre les textes explicatifs et prescriptifs à étudier mais il n'a pas fourni assez de détails concernant les types d'activité à utiliser ou la démarche à suivre. Ainsi le programme propose un exemple de trois activités de compréhension de l'écrit :

- Lire un texte pour extraire une information essentielle ;
- Lire un énoncé pour identifier l'ordre des étapes d'un processus ;
- Distinguer des énoncés informatifs/ explicatifs/ prescriptifs d'autres types de textes proposés en exploitant l'image du texte.

II.3.1.2. Les thèmes et les supports

Selon le programme, les textes supports, les activités elles-mêmes et les projets à réaliser doivent privilégier les thèmes : le préadolescent et son environnement, ses centres d'intérêt et ses rapports à la cité, à son pays et au monde.

Les supports devront être en relation avec les thèmes retenus, authentiques et adaptés au niveau des élèves (des énoncés de 100 à 150 mots).

Pour étudier le texte explicatif et le texte prescriptif, des supports sont proposés dans une nomenclature citée dans le programme. La mise en page de ces supports est prise en charge par un ensemble de techniques visuelles d'organisation et de présentation qui vont du paratexte au texte en passant par la ponctuation permettant ainsi leur arrangement et leur mise en valeur. L'image joue un rôle dans la structuration. Ce rôle est différent selon la place qu'elle occupe dans le texte et dans la page.¹

• **Supports possibles :**

- communiqués émanant d'instances comme la Sonelgaz, le Ministère de la santé, l'UNICEF, l'OMS.....
- bulletin météo,
- programmes de télévision,
- notes d'informations scolaires,
- annonces publicitaires,
- Petites annonces
- C. V.
- Pièce d'identité, autres documents administratifs
- Billet de train, d'avion...
- Dépliant et prospectus
- Règlement
- Règles de jeu,...etc.

II.3.2. Le programme de français de 1AM de 2016

Dans un entretien accordé au journal ELMOUDJAHID,² Mme Ghetta Cherifa, docteur d'État en sciences des langues, professeur à l'université et membre de la commission nationale des programmes a indiqué que les programmes de deuxième génération sont toujours ceux de la première génération mais révisés, améliorés, bien rédigés et bien explicites.

En effet, après une lecture du nouveau programme, nous avons remarqué qu'on est toujours dans la même lignée de l'ancien programme, soit sur le plan des objectifs de

¹ Document d'accompagnement au programme de Français 1re AM, 2010

² Sarah Sofi, « Programmes scolaires de 2e génération : l'évaluation élément crucial », ELMOUDJAHID, 25/05/ 2018,[En ligne], URL : <http://www.elmoudjahid.com/fr/actualites/92664>

l'enseignement du français, soit au plan des méthodes d'enseignement (l'approche par compétences) et les démarches à suivre (la démarche de résolution de situations problèmes et la démarche de projet), ou même les types de textes à étudier (l'explicatif et le prescriptif).

Cependant le nouveau programme fournit assez de détails aux notions données dans l'ancien programme et propose des plans annuels des apprentissages et des plans de développement des compétences bien détaillés selon les deux domaines d'apprentissage (l'oral / l'écrit) et les compétences visées (compréhension/ production).

II.3.2.1. La compréhension de l'écrit dans le programme actuel

Contrairement à l'ancien, le nouveau programme explique en détail les objectifs de la compréhension des textes, les activités proposées ainsi la démarche adoptée pour atteindre les objectifs d'enseignement.

Selon le programme actuel, pour mener les activités de compréhension, l'enseignant a le choix parmi le large éventail de textes authentiques, puisés dans la littérature algérienne d'expression française et dans la littérature de jeunesse en veillant à ce que ces textes véhiculent des valeurs positives en rapport avec les valeurs définies dans le programme. L'apprenant identifiera nettement la structure prototypique des textes pour produire à son tour des textes explicatifs, prescriptifs.

Un travail prépedagogique est nécessaire à la saisie globale des textes quel qu'en soit le type. Les textes proposés doivent être soumis à un questionnement méthodique pour que l'apprenant puisse bâtir des hypothèses de lecture à partir de plusieurs éléments (les champs lexicaux, tournures syntaxiques...). Après vérification des hypothèses, l'exploitation peut donner lieu à un ensemble varié d'activités. Chaque type de texte étant porteur de sens, l'apprenant sera entraîné à en retrouver les caractéristiques, la structure dominante et la visée à travers les choix faits par l'auteur (vocabulaire, tournures phrastiques, modalisateurs, etc.). Ce travail prépare à la production de textes de même type par les élèves.

Il est important d'évaluer la compréhension des textes étudiés en demandant aux élèves de proposer un titre, de dégager le plan et d'en faire un résumé.

- **Les objectifs de l'activité de compréhension de l'écrit en 1AM**

A partir du profil de sortie de l'élève qui traduit la compétence globale de la discipline pour le cycle moyen, nous pouvons extraire les objectifs de l'activité de la compréhension de l'écrit.

La compétence globale de la 1^{ère} AM est la compréhension et la production orales et écrites, des textes explicatifs et prescriptifs. L'élève sait se positionner en tant que lecteur pour :

- construire du sens,
- développer des stratégies de compréhension ;
- identifier une explication et une prescription ;
- analyser des textes explicatifs et prescriptifs pour en retrouver les caractéristiques ;
- analyser des textes explicatifs et prescriptifs, pour en dégager la structure ;
- S'imprégner de valeurs qui garantissent la cohésion nationale.
- s'imprégner de la richesse du patrimoine de nation algérienne ;
- développer des valeurs personnelles ; connaître d'autres cultures.

- **Les types d'activité de la compréhension de l'écrit**

Pour comprendre un texte explicatif ou prescriptif, de nombreuses activités sont proposées dans le plan annuel des apprentissages de 1 AM :

- **Identification** des paramètres de la situation de communication
- **Identification** des procédés explicatifs (définition, reformulation, illustration...).
- **Repérage** des éléments périphériques d'un texte pour bâtir des hypothèses de sens.
- **Repérage** des champs lexicaux dans un texte explicatif.
- **Repérage** des étapes d'un processus à partir d'indices textuels.
- **Distinction** dans un texte lu entre la partie informative et la partie explicative.

- **Mise en correspondance** schémas, tableaux et texte (explicatif ou prescriptif).
- **Identification** des moyens linguistiques qui marquent la structure d'un texte prescriptif.
- **Explication** d'un mot en donnant sa définition et en le conceptualisant.
- **Distinction** dans un texte lu entre la partie explicative et la partie prescriptive.
- **Reconstitution** d'un énoncé prescriptif donné dans le désordre.
- **Sélection** de l'information essentielle d'un texte explicatif et / ou prescriptif.
- **Synthèse** d'un texte explicatif et/ ou prescriptif par l'attribution d'un titre.

II.3.2.2. Les thèmes et les supports

Selon le programme actuel, les textes de lecture seront ¹:

- authentiques,
- en relation avec les types de textes retenus pour chaque année,
- du niveau des élèves, centrés sur leurs intérêts,
- en adéquation avec les valeurs exprimées dans le programme du cycle,
- d'une longueur moyenne de 100 à 150 mots avec une proportion de 10 % de mots nouveaux (1^{er} palier)
- dûment référencés (auteur, sources, date,...).

-Les thèmes proposés

Il s'agira de privilégier les grands thèmes qui motivent les adolescents et qui les inscrivent dans une ouverture sur le monde et où ils deviendront de plus en plus acteurs : ainsi l'élève du cycle moyen s'intéressera progressivement aux grandes causes de son environnement immédiat, de son pays et du monde. Ses centres d'intérêt et sa quête sont marqués par l'authenticité. Le programme propose, avec détail, les thèmes de: l'environnement, la citoyenneté, la population, le développement durable et technologies, la santé, les TICE, les droits de l'homme, la sécurité, les risques majeurs, le patrimoine, le développement personnel et l'ouverture sur le monde.

¹ Programme de Français de la 1^{ère} AM, 2016

II.4. Le manuel scolaire de 1 AM entre les deux générations

Quatre manuels scolaires de la première année moyenne ont été élaborés depuis la mise en œuvre de la réforme en septembre 2003 jusqu'à la rentrée scolaire de 2016.

Génération	Rentrée scolaire	Titre	Edition
1 ^{ère} génération	2003/2004	Manuel de Français 1AM	CASBAH,2003
	2007/2008	Plaisir d'apprendre le français. MANUEL DE L'ELEVE	ENAG,2007
	2010/2011	Français 1 ^{ère} Année Moyenne	ONPS,2010
2 ^{ème} génération	2016/2017	Mon livre de Langue Française 1 ^{ère} Année Moyenne	ENAG,2016

Nous nous limiterons, à ce niveau, à faire une description générale du manuel de 2010/2011 et celui de 2016 /2017, pour arriver à identifier la conception et la place de la compréhension de l'écrit que nous aborderons avec plus de détails dans notre chapitre pratique. De ce fait, nous avons jugé utile de suivre les critères proposés par R. Séguin.

II.4.1.Analyse technique

Dans cette analyse, nous avons essayé de vérifier les paramètres de présentation technique des manuels en les résumant dans le tableau ci-dessous.

Les critères d'analyse	Manuel « 1 » (2010/2011)	Manuel « 2 » (2016/2017)
Intitulé	Français 1 ^{ère} Année Moyenne	Mon livre de Langue Française 1 ^{ère} Année Moyenne
Edition	ONPS 2010	ONPS 2016
Dimension	28 cm x 20cm.	29 cm x 21 cm
Volume	127 pages	175 pages

<p>Couverture</p>	<ul style="list-style-type: none"> - cartonnée ; - de couleur bleue nuancée ; - intitulé du manuel en blanc; - illustrée. 	<ul style="list-style-type: none"> - cartonnée ; - de couleur grenat ; - intitulé du manuel en blanc et jaune ; - illustrée - réalisée par GRONI MOHAMED ZOHIR
<p>Auteurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - B.LAICHAOUI : inspecteur de la langue française. - Avec la participation des PEM : - Y. BERDJANE - A. MEDDOUR - H. BENAMARA - H. AIT ALI - O. AOUAM - K. HADAB 	<ul style="list-style-type: none"> - ANISSA MADAGH : Inspectrice de l'éducation et de l'enseignement moyen. - CHAFIK MERAGA (PEM) - HALIM BOUZELBOUDJEN (PEM)
<p>Avant propos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S'adresse directement à l'élève de 1AM par l'emploi de la 2^{ème} personne du singulier ; - annonce les quatre compétences à installer écouter, parler, lire et écrire ; - annonce la démarche à suivre : la démarche de projet. - Présente les 03 projets d'étude : informer, expliquer et prescrire ; - Insiste sur l'autonomie, le travail collectif et la vie sociale de l'apprenant. 	<ul style="list-style-type: none"> - S'adresse directement à l'élève de 1AM par l'emploi de la 2^{ème} personne du singulier ; - Annonce la structure du manuel : projets et séquences - Présente les différentes rubriques qui organisent chaque séquence.

<p>Sommaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Divisé en trois parties - La première montre les intitulés des projets et des séquences ; - La deuxième concerne les pages utiles et récréatives. - La troisième présente une répartition détaillée des activités sous forme d'un tableau 	<ul style="list-style-type: none"> - En deux pages ; - Tableau détaillé ; - Présente les intitulés des projets des séquences et les différentes activités
<p>Les illustrations</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Illustré ; - ont des fonctions pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Bien illustré - Plus nombreuses - ont des fonctions pédagogiques et esthétiques.

Nous signalons que le manuel actuel contient une page de découverte des différentes rubriques du manuel pour faciliter son utilisation et son exploitation. Nous trouvons également à la fin du manuel une bibliographie de quelques textes de compréhension de l'écrit.

Sur le plan esthétique et typographique, le nouveau manuel est plus attirant par ses pages colorées et la lisibilité de ses textes.

II.4.2.Organisation et contenus des manuels

Afin de vérifier la conformité des deux manuels aux programmes officiels, nous allons d'abord voir l'organisation des activités.

- **L'ancien manuel**

Le manuel propose trois projets contenant une suite de séquences.

PROJET 1 : Informer « Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe ».

Séquence1 : Se présenter.

Séquence2 : Présenter quelqu'un.

Séquence3 : Présenter un lieu.

PROJET2 : Informer et expliquer « Dans le cadre d'une campagne d'information, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition ».

Séquence1 : Présenter un animal dans son environnement.

Séquence2 : Expliquer un phénomène naturel : le cycle de l'eau.

PROJET3 : Informer, expliquer et prescrire « Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée ».

Séquence1 : Respecter les règles d'un jeu.

Séquence2 : Donner des conseils pour éviter un danger.

Séquence3 : Expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération.

Chaque séquence se devise en dix rubriques qui s'organisent ainsi :

1. J'observe, je découvre et je m'exprime (activité de production orale).
2. J'observe, je lis et je comprends (activité de compréhension de l'écrit).
3. Je m'entraîne à la lecture. (Lecture entraînement)
4. Lexique (activité de langue).
5. Grammaire (activité de langue)
6. Conjugaison (activité de langue)
7. Orthographe (activité de langue)
8. Atelier d'écriture (activité d'écriture)
9. Plaisir de lire. (lecture récréative)
10. Révision bonus. (auto-évaluation)

- **Le nouveau manuel**

Ce manuel comprend trois projets, chaque projet est composé de plusieurs séquences. Trois séquences pour les projets 1 et 2 et deux séquences pour le projet 3.

Projet 1 : Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement.

Séquence 1 « J'explique l'importance de se laver correctement »

Séquence 2 « J'explique l'importance de manger convenablement »

Séquence 3 « J'explique l'importance de bouger régulièrement »

Projet 2 : Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences.

Séquence 1 « J'explique les progrès de la science »

Séquence 2 « J'explique les différentes pollutions »

Séquence 3 « J'explique le dérèglement du climat »

Projet 3 : Sous le slogan : « Pour une vie meilleure », je réalise avec mes camarades un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen

Séquence 1 « J'incite à l'utilisation des énergies propres »

Séquence 2 « J'agis pour un comportement éco-citoyen »

La composition de chaque séquence est déterminée dans l'avant propos du manuel scolaire. Elle est la suivante :

- Une situation d'oral avec des visuels à découvrir et à commenter ;
- une situation d'identification avec plusieurs textes à lire pour en distinguer le texte explicatif/prescriptif ;
- un seul et même texte pour une lecture/compréhension (lecture silencieuse) et une lecture entraînement (lecture expressive) ;
- des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à développer à partir de textes courts ;
- un atelier d'écriture dans lequel les élèves auront à découvrir des textes-modèles et des activités qui permettent de s'entraîner en vue de réaliser la meilleure production écrite possible. Des outils d'évaluation qui aideront à améliorer leur texte ;
- une lecture-récréative exploitée en classe qui sera pour les élèves une source d'échange et d'enrichissement.

Après une lecture analytique de l'organisation des contenus des deux manuels, nous avons remarqué que :

- Dans les deux manuels, l'activité de la compréhension de l'oral, pourtant clé, n'a pas jouit de la même attention et de la même rigueur par rapport aux autres activités. Aucun support ne lui a été proposé. Pourtant elle est signalée dans l'avant propos de l'ancien manuel « ce fidèle compagnon [le manuel] t'apprendra à petit à petit à écouter, parler, lire et écrire. »
- Dans leurs ensembles, les deux manuels répondent aux directives des programmes. Leurs organisations et leurs structures sont conformes à la pédagogie de l'intégration – pédagogie des compétences. Elles se sont faites autour de trois projets (Compétences terminales) qui sont organisés en séquences (niveaux de compétences) et les séquences en activités.
- Les deux manuels nous offrent dans une démarche de projet, de diverses situations d'enseignement/ Apprentissage, des activités variées pour travailler l'oral et l'écrit et des moments d'évaluation.
- Le nouveau manuel propose clairement au début de chaque projet une situation problème de départ concrète pour solliciter chez l'apprenant une action réelle dans son environnement.

II.4.3. Les illustrations

Nous pouvons dire qu'on accorde une place importante aux illustrations dans les deux manuels vu que les textes sont illustrés pour la grande majorité, sans oublier les couleurs qui ont aussi un rôle primordial puisqu'elles sont porteuses de sens mais aussi parce qu'elles attirent l'attention des élèves. Elles constituent un moyen d'aide pour atteindre les objectifs d'apprentissage fixés et leur suppression limite la compréhension des textes.

A ce niveau il faut signaler que les illustrations dans le nouveau manuel sont plus nombreuses que celles de l'ancien manuel.

II.4.4. Les activités et les exercices

L'organisation des activités est identique dans les deux manuels. Les activités sont les mêmes dans toutes les séquences, elles se diffèrent au niveau des compétences à installer et au niveau des objectifs :

- **La première activité est " la production orale"** qui se fait à partir d'une image où l'apprenant s'exprime en s'appuyant sur des questions proposées dans les manuels
- **L'activité de compréhension de l'écrit** : vise à amener l'apprenant à comprendre le texte à partir des questions de compréhension.
- **Lecture entraînement** c'est une lecture suivie et dirigée où l'apprenant s'entraîne à la lecture courante.
- **Les activités de langue** sont variées (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe), les exercices sont adaptés au niveau de l'apprenant, les activités proposées sont diversifiées et motivantes, (exercices de reconstitution, de classement, tableau à compléter...) rangées selon un ordre de difficulté croissant.
- **L'activité de l'écriture** se fait en deux parties, la première est la préparation à l'écrit où on prépare l'apprenant à la production écrite, en proposant différentes activités. Après, c'est l'activité de "production écrite" où l'apprenant exploite les ressources linguistiques apprises dans la séquence. Une grille d'auto-évaluation qui permet à l'apprenant de s'auto-évaluer.

Trois remarques à signaler concernant les activités dans les deux manuels :

- L'absence de l'activité de la compréhension orale dans les deux manuels ;
- L'intégration d'une nouvelle activité dans le nouveau manuel avant l'activité de la compréhension de l'écrit « **Activité d'identification** » dans laquelle l'apprenant est invité à lire trois différents textes pour identifier leurs types: explicatif / informatif / narratif.
- L'activité de la lecture entraînement, dans le nouveau manuel se réalise à partir du même support de la compréhension de l'écrit.

II.4.5. Les consignes

Dans les deux manuels, les consignes sont explicites, bien formulées et comprises. Elles mettent l'accent sur l'essentiel en utilisant des verbes d'action (trouve, complète, transforme...etc.), parfois courtes et d'autres fois longues. Elles s'adressent directement à l'élève en employant la deuxième personne du singulier.

II.4.6. L'évaluation

Afin de mieux mesurer le degré d'atteinte des compétences, l'ancien manuel manifeste trois formes d'évaluation :

- Une évaluation formative qui se manifeste à partir des exercices ;
- Une grille d'évaluation qui accompagne chaque sujet d'écriture pour permettre à l'apprenant d'être méthodique et organisé dans son travail
- Une évaluation sommative à la fin de chaque séquence « La rubrique révision bonus » pour permettre à l'apprenant de s'auto-évaluer

Le nouveau manuel s'est contenté des deux premiers types d'évaluation, mais nous observons dans ce manuel une absence totale de l'évaluation sommative à la fin de chaque séquence.

À la lumière de cette description globale des deux manuels scolaires, nous constatons qu'ils suivent la même organisation des projets, des séquences et des activités. Nous avons également constaté que la compréhension de l'écrit, par rapport à la compréhension orale, représente une activité centrale dans les deux manuels.

Sur le plan pédagogique, les deux manuels adoptent l'approche par compétences comme choix méthodologique et la situation de résolution de problème comme démarche. De ce fait, nous pouvons dire que les deux manuels sont conformes aux directives assignées par leurs programmes officiels.

CHAPITRE III

L'ACTIVITE

DE COMPREHENSION

DE L'ECRIT

DANS LES DEUX MANUELS

Après avoir abordé dans le premier chapitre le cadre conceptuel de la compréhension de l'écrit, le deuxième chapitre repose sur la réflexion du manuel scolaire.

Dans ce chapitre pratique, nous essaierons dans un premier lieu de présenter une analyse des supports et des questions de compréhension de l'écrit à travers une grille choisie. Par la suite, Nous explorerons le terrain en donnant la parole aux enseignants pour nous donner leurs points de vue à propos des manuels des deux générations et la conception de l'activité de compréhension de l'écrit dans chaque manuel.

III.1.Présentation et analyse de l'activité de compréhension de l'écrit

Avant d'entamer l'analyse des textes supports et leurs questions, nous avons jugé utile de présenter l'organisation de l'activité de compréhension de l'écrit dans les deux manuels.

- **L'ancien manuel**

Dans l'ancien manuel, l'activité de compréhension de l'écrit se réalise à travers la rubrique « J'observe, je lis et je comprends » qui a pour objectif de lire, comprendre et analyser un texte. Elle comprend les étapes suivantes :

- Texte.
- Je saisis le sens des mots ;
- J'observe ;
- Je relève,
- Je lis et je découvre ;
- Je comprends le texte.

Cette activité est suivie de la rubrique « Je m'entraîne à la lecture » qui vise la lecture expressive. Cette rubrique se divise en deux étapes seulement :

- Texte ;
- Je saisis le sens des mots.

- **Le manuel actuel**

En analysant le manuel actuel, nous avons constaté l'intégration d'une nouvelle rubrique « J'identifie différents types de textes » avant l'activité de la compréhension de l'écrit. Cette activité propose 03 textes de différents types. Elle a pour objectif de permettre

à l'apprenant d'identifier le thème et le type de chaque texte et non pas d'en assurer une compréhension approfondie.

L'activité de compréhension de l'écrit se fait à travers la rubrique « Je comprends mon texte » qui contient un seul texte et vise la lecture et la compréhension. Elle suit les étapes suivantes :

- Texte ;
- Je vérifie ma compréhension du texte ;
- Je retiens ;
- Le sais-tu ?

La rubrique « Je m'entraîne à la lecture » vient par la suite pour assurer la lecture expressive à partir du même texte de la compréhension de l'écrit. Cette activité se réalise à travers deux étapes :

- J'approfondie ma compréhension;
- J'en parle avec mes camarades.

Nous avons constaté que ces deux parties qui devraient faire partie de la rubrique « Je comprends mon texte » sont intégrées dans la rubrique « Je m'entraîne à la lecture. » En effet, ces deux parties réalisent les objectifs de l'activité de compréhension de l'écrit dans laquelle l'apprenant fait recours à la lecture silencieuse. En plus, l'activité de lecture-entraînement vise un autre objectif, selon le programme officiel, qui est lire un texte de façon expressive et l'apprenant sera évalué sur sa compétence d'expression, c'est-à-dire sa capacité à lire à haute voix. Un autre problème apparaît, c'est que l'activité de lecture-entraînement se réalise dans une autre séance. Ce qui nécessite une autre planification de cette activité de la part de l'enseignant.

Ce problème serait peut-être rendu au recours au même texte de l'activité précédente (l'activité de compréhension de l'écrit).

Nous signalons que la partie « Je vérifie ma compréhension du texte » et les deux autres parties « J'approfondie ma compréhension » et « J'en parle avec mes camarades » renvoient à l'approche globale de la compréhension des textes proposée par Sophie Moirand (cf.,p.10). La première vise une compréhension littérale du texte, la deuxième guide l'enfant pour une compréhension approfondie et la dernière permet à l'apprenant d'investir ses connaissances personnelles pour discuter du contenu du texte avec ses camarades.

Dans notre travail de recherche, nous nous intéressons à l'activité de la compréhension de l'écrit. De ce fait, nous considérons que les questions posées dans l'activité de lecture entraînement font partie de l'activité de compréhension de l'écrit.

III.2. Analyse des textes et supports des deux manuels

Pour analyser les textes supports des deux manuels, nous avons choisi une grille basée sur les critères suivants :

- le type du texte ;
- le thème (pour vérifier son adéquation avec le programme et les besoin des apprenants) ;
- les illustrations qui accompagnent les supports et leur rôle ;
- les références des textes : l'auteur et la source ;
- le vocabulaire (pour vérifier la difficulté du texte) ;
- le nombre de paragraphes et la longueur du texte
- la structure du texte.

III.2.1.L'ancien manuel

Le tableau suivant regroupe les titres des projets, des séquences et les titres des textes supports de compréhension de l'écrit dans l'ancien manuel.

Projets	Séquences	les textes supports de la compréhension de l'écrit	Texte
Informers	- Se présenter	- Un jeune passionné	T1
	- Présenter quelqu'un	- Frantz Fanon	T2
	- Présenter un lieu	- Sidi Fredj	T3
Informers et expliquer	- Présenter un animal	- Le lynx	T4
	- Expliquer un phénomène naturel : Le cycle de l'eau	- Le cycle de l'eau	T5
Informers,	- Respecter les règles d'un jeu	- Le handball	T6

expliquer et prescrire	- Donner des conseils pour éviter un danger	- La grippe A(H1N1) comment se protéger	T7
	- Expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération	- Le vélo d'appartement	T8

A l'aide de la grille proposée et le tableau des titres, et après avoir analysé les textes de l'ancien manuel, nous avons pu dégager les informations suivantes

Texte	Titre	Type	Thème	Illustration	Auteur /source	Vocabulaire	Phrases/paragraphes
01	- Un jeune passionné	Informatif : C'est une lettre qui a pour objectif de donner des informations sur soi.	Se présenter	/	Mehdi, lettre à un nouvel ami Il s'agit d'un texte fabriqué	Vocabulaire simple (vocabulaire de la présentation)	- 03 paragraphes ;
02	- Frantz Fanon	- narratif à visée informative c'est un texte narratif « une biographie » qui a pour objectif de donner des informations	Présenter quelqu'un	Une photo en noir et blanc qui représente la personne dont on parle dans le texte	-Un texte adapté ; - Mérad Boudia, Revue médico-pharmaceutique	- Facile dans son ensemble ; - 6 mots difficiles expliqués au dessous du texte	04 paragraphes
03	- Sidi Fredj	descriptif à visée informative	Présenter et décrire un lieu	Une photo en couleur qui représente	Texte extrait d'un guide touristique, EPEGT de Sidi	- Un vocabulaire un peu difficile ; -05 mots	03 paragraphes

				une partie de Sidi-Fredj	Fredj	expliqués au dessous du texte	
04	- Le lynx	- Informatif à visée explicative	- Présenter un animal	/	Encyclopédie des animaux.	-facile et simple dans son ensemble - 03 mots expliqués au dessous du texte	- 04 paragraphes -Structure du texte explicatif
05	- Le cycle de l'eau	- informatif à visée explicative	- phénomène naturel	- Une image qui montre les différentes étapes du cycle d'eau.	Atlas du monde, Ed. GAMA	-Un vocabulaire spécifique ; -facile dans son ensemble ; - 05 mots expliqués au dessous du texte.	- 05 paragraphes
06	- Le handball	-prescriptif à visée explicative	- sport (donner des instructions pour expliquer	Photo salle de handball	- Fédération française de handball	Vocabulaire facile et simple	02 paragraphes : -Le 1 ^{er} paragraphe contient une seule

			les règles d'un jeu)				phrase (de type impératif) - les verbes sont conjugués au présent- de l'impératif.
07	- La grippe A(H1N1) comment se protéger	Prescriptif à visée explicative	Donner des conseils pour éviter une maladie (la grippe)	Une photo d'une malade	OMS, Bureau régional de la Méditerranée orientale	Vocabulaire simple, dans son ensemble, sauf quelques mots spécifiques ; 04 mots expliqués au dessous du texte	02 paragraphes
08	- Le vélo d'appartement	Prescriptif à visée explicatif	Expliquer le fonctionnement d'un appareil	Photo d'un jeune qui s'entraîne avec son vélo d'appartement.	Notice d'emploi, Cardio-training	-Vocabulaire simple dans son ensemble. -03 mots expliqués au dessous du texte	03 paragraphes

Après l'analyse des textes, nous sommes arrivés aux résultats suivants :

La typologie : Les textes proposés dans le manuel se varient entre l'informatif, le descriptif, l'explicatif et le prescriptif. Nous avons constaté qu'il y a une progression dans la typologie des textes. L'apprenant commence par le texte informatif qui est facile et finit par le prescriptif un peu compliqué.

La thématique : Les thèmes des textes sont variés et accessibles pour l'apprenant. En effet la présentation de soi, la présentation d'une ville ou d'un animal, les règles de jeux sont des thèmes faciles et motivent les apprenants. Nous avons constaté qu'il y a aussi une progression des thèmes à étudier. L'apprenant commence par soi ensuite, il découvre d'autres personnes, puis son environnement (lieux et animaux) et des phénomènes enfin, il arrive à découvrir des règles des jeux et des recommandations

Les supports : Ils sont, dans leur ensemble, authentiques. Ils sont extraits des revues médicales, des guides touristiques, des encyclopédies..etc.) .De la même manière, nous avons constaté l'existence d'une certaine progression dans les supports. L'apprenant commence par un élève algérien de son âge (Mehdi) puis des textes qui évoquent l'Algérie (Franz Fanon, Sidi Fredj) puis des textes extraits d'une fédération française. Nous avons constaté aussi qu'un seul texte qui contient le nom de son auteur (T2 : Mérad BOUDIA)

Le vocabulaire : Nous avons constaté qu'il y a une progression au niveau de la difficulté du vocabulaire des textes. Cela est dû à la progression des types et des thèmes des textes proposés. Par exemple, l'apprenant commence par un vocabulaire facile du domaine de la présentation puis le vocabulaire scientifique des animaux et des phénomènes naturels pour arriver enfin des textes prescriptifs avec un vocabulaire un peu difficile.

Les illustrations : la majorité des textes sont accompagnés des photos pour habituer l'apprenant à établir des hypothèses de sens (T2 et T5). L'illustration du T5 joue un rôle important dans la compréhension des étapes du phénomène étudié.

La structure des textes : la majorité des textes sont organisés en paragraphes qui représentent la structure du texte étudié et une progression de l'information (autobiographie (T2), la description (T3) et l'explication (T4 et T5). La structure des textes explicatifs à étudier est implicite dans la majorité des supports.

III.2.2. Le manuel actuel

Le tableau suivant représente les titres des textes de la compréhension de l'écrit ainsi que les intitulés des séquences du manuel actuel

Projets	Séquences	Titre des textes supports de la compréhension de l'écrit	Texte
I	J'explique l'importance de se laver correctement.	Des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle	T(A)
	J'explique l'importance de manger convenablement.	Que devrions-nous manger et boire ?	T(B)
	J'explique l'importance de bouger régulièrement.	« Pour votre santé, bougez ! »	T(C)
II	J'explique les progrès de science.	Quel est le train le plus rapide ?	T(D)
	J'explique les différentes pollutions.	Peux-tu m'expliquer la pollution de l'air ?	T(E)
	J'explique le déroulement du climat.	Que se passerait-il si toutes les glaces des pôles fondaient ?	T(F)
III	J'incite l'utilisation des énergies propres.	Pourquoi devrions-nous utiliser des énergies renouvelables ?	T(G)
	J'agis pour un comportement éco-citoyen.	Les bons réflexes pour devenir un éco-citoyen page	T(H)

En s'appuyant sur la grille d'analyse et le tableau ci-dessus, et après une lecture analytique des textes, nous avons extrait les données suivantes

Texte	Titre	Type	thème	illustration	Auteur /source	vocabulaire	Phrases/paragraphes
A	Des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle	explicatif	-L'hygiène corporelle, Expliquer comment se laver les mains	Photo des mains d'un adulte et un savon liquide	-Un texte adapté -D'après « L'hygiène des enfants en question » Brochure sur la santé (2012)	Vocabulaire plus ou moins facile	-03 paragraphes qui représentent les 03 parties du texte explicatif ; -une phrase interrogative dans le premier paragraphe.
B	Que devrions-nous manger et boire ?	explicatif	L'hygiène alimentaire : expliquer l'importance d'une alimentation équilibrée	Photo qui représente des aliments	Louise Spilsbury, «Tout savoir sur tout», Ed. Parragon (2008)	Vocabulaire abordable	-04 paragraphes -Une phrase interrogative dans le premier paragraphe
C	« Pour votre santé, bougez ! »	explicatif	L'activité physique	-Photo qui représente un directeur à l'OMS	« Organisation Mondiale de la Santé » Activités physiques et santé	Un vocabulaire un peu difficile.	- 03 paragraphes ; - Le premier paragraphe est une

				-Une image qui contient le slogan de l'OMS			question
D	Quel est le train le plus rapide ?	explicatif	- Le progrès de la science ; - le Maglev : le train le plus rapide au monde.	Photo d'un train à grande vitesse.	-Tout savoir sur tout Ed. Parragon Auteur : Louise Spilsbury n'est pas cité	Vocabulaire facile dans son ensemble mais quelques informations sont loin de l'environnement de l'apprenant (station de Longyang Road)	-03 paragraphes, Titre sous forme de question ; -Le premier paragraphe contient une interrogation
E	Peux-tu m'expliquer la pollution de l'air ?	explicatif	La pollution de l'air	Photo qui représente des usines qui polluent l'air par la fumée lancée de leurs	Clive Gifford (2013) « Le grand livre qui explique tout »	Vocabulaire un peu difficile (agglomérer, pesticides, incinération...)	-03 paragraphes ; -titre sous forme d'une question ; -Une phrase interrogative dans le premier paragraphe.

				cheminés			
F	Que se passerait-il si toutes les glaces des pôles fondaient ?	explicatif	Le dérèglement climatique et la fonte des glaciers ;	Une photo qui représente une banquise	« Gentside découvertes » Le magazine au cœur de notre planète (2015)	Vocabulaire difficile : banquises, icebergs .	03 paragraphes ; Titre sous forme d'une question
G	Pourquoi devrions-nous utiliser des énergies renouvelables ?	prescriptif	Les énergies renouvelables	Photo montée qui contient des panneaux solaires, des éoliennes et une partie de la planète	D'après « Les progrès de la science », Éditions LLC (2007)	-Vocabulaire scientifique difficile : éoliennes, biomasse,	-03 paragraphes ; -titre sous forme de questions - une suite de conseils énumérés par des tirets ; - des verbes à l'infinif. .
H	Les bons réflexes pour devenir un éco-citoyen	prescriptif	L'écocitoyenneté	Photo des mains qui porte une plante	- « Des gestes pour la nature » bienchezsoi.net -Adapté d'un site d'internet	Vocabulaire facile dans son ensemble	Une suite énumérée d'un ensemble de conseils

Après l'analyse des textes, nous sommes arrivés aux résultats suivants :

La typologie : Dans le manuel actuel, on a gardé la même typologie des textes de compréhension de l'écrit. Ces derniers sont 06 de type explicatif et 2 de type prescriptif. Dans ce manuel, 02 projets sont consacrés à l'explication.

La thématique : Les thèmes des textes de compréhension de l'écrit du nouveau manuel sont variés mais se diffèrent totalement du manuel précédent. Ce sont tous des thèmes d'actualité. Nous avons constaté qu'il existe une progression dans la thématique (hygiène corporelle, progrès technologique puis écocitoyenneté). Il s'agit de la même démarche adoptée dans l'ancien manuel : du facile au difficile, de l'entourage de l'apprenant à l'universel.

Les supports : Ils sont, dans leur ensemble, authentiques. Ils sont extraits des brochures sur la santé, des ouvrages de science ou des magazines. Il existe deux textes adaptés (T.A, et T.H) .De la même manière, nous avons constaté l'existence d'une certaine progression dans la proposition des supports. L'apprenant commence par un texte facile à comprendre et termine avec un texte un peu difficile. Cela est dû à la progression des thèmes.

Le vocabulaire : Nous avons constaté qu'il y a une progression du niveau de la difficulté du vocabulaire des textes. Cela est dû à la progression au plan des types et des thèmes des textes proposés. Par exemple, l'apprenant commence par un vocabulaire facile du domaine de l'hygiène, ensuite il passe à un vocabulaire scientifique des progrès technologiques pour arriver, à la fin, à un vocabulaire plus difficile.

Les illustrations : chaque texte de compréhension de l'écrit est accompagné d'une photo qui prend la moitié de la page pour attirer l'attention de l'apprenant et l'aider à émettre des hypothèses de sens.

La structure des textes : les textes explicatifs proposés suivent la même structure. Il s'agit d'une structure explicite qui se compose de trois parties (phase de questionnement, phases d'explication et une phase de conclusion). L'objectif est apprendre à l'apprenant la structure du texte explicatif

III.3.L'analyse des questions et des consignes de l'activité de compréhension de l'écrit

III.3.1.L'ancien manuel

Les questions et les consignes sont classées en quatre étapes complémentaires :

- **J'observe** : qui contient une ou deux questions qui portent sur l'illustration qui accompagne le texte.
- **Je relève** : qui comporte une ou deux questions sur l'identification de l'auteur, le titre et la source ou sur le repérage des indices à partir d'une première lecture du texte.
- **Je lis et je découvre** : qui comprend des questions qui demandent à l'apprenant de dégager, sous forme de tableau, les éléments de la situation de communication (qui parle ?, A qui ? de qui ? ou de quoi ? dans quel but ? cette catégorie de questions est présente dans tous les textes du manuel.
- **Je comprends le texte** : qui englobe des questions de compréhension plus ou moins approfondie

Nous avons résumé, dans le tableau ci-dessous, le type de ces questions selon la typologie proposée par J.P. Cuq¹, et le niveau de question d'après la taxinomie de Smith et Barrett²:

Texte	Type de question				Total	Niveau de question			
	fermée	QCM	Ouverte	repérage		littéral	inférence	évaluation	appréciation
01	1	/	8	/	09	09	/	/	/
02	1	/	7	3	11	11	/	/	/
03	/	1	5	3	09	9	/	/	/
04	2	/	7	/	09	9	/	/	/
05	/	/	6	3	09	9	/	/	/
06	/	1	5	1	07	7	/	/	/
07	/	/	8	2	10	9	1	/	/
08	/	/	4	3	07	6	1	/	/

¹ Cf, Activités de compréhension écrite, p15

² Cf, La taxinomie de Smith et Barrett (1974), p14

Selon les résultats obtenus, nous constatons que les questions et les consignes proposées dans l'activité de la compréhension de l'écrit dans l'ancien manuel sont nombreuses et variées.

Les questions, dans leur majorité, sont des questions à réponses ouvertes qui incitent l'apprenant à répondre en utilisant son propre vocabulaire à travers la reformulation. Elles visent aussi la compréhension approfondie du texte chez l'apprenant.

Les questions de repérage sont classées en deuxième lieu pour aider l'apprenant à repérer directement l'information ciblée ou les idées essentielles.

Enfin les questions fermées et les QCM qui favorisent l'accès facile à la compréhension en limitant les réponses.

Nous signalons aussi que le premier type de questions proposé vise la reconnaissance littérale pour permettre à l'apprenant de trouver des informations exprimées explicitement dans le texte. Les deux autres types de questions de niveau inférenciel demandent à l'apprenant de justifier sa réponse en se basant sur ses connaissances préalables.

III.3.2. Le manuel actuel

Nous allons analyser les questions et les consignes regroupées dans la partie « Je vérifie ma compréhension du texte ». Nous ajouterons aussi les questions de la partie « J'approfondie ma compréhension » pour les raisons que nous avons déjà citées. Mais nous les avons séparées pour comparer les questions de chaque partie.

Nous signalons que nous n'avons pas intégré les questions de la partie « J'en parle avec mes camarades » parce qu'elles sont de même nature dans tout les textes. Il s'agit des situations qui ont pour objectif de permettre à l'apprenant de s'exprimer avec ses camarades dans un cadre moins formel et surtout lui faire prendre conscience que, dans ce monde en mutation perpétuelle, il est acteur. Les questions et les consignes données à l'apprenant sont toutes ouvertes et nécessitent une réflexion et une compréhension critique

En nous appuyant sur la typologie proposée par J.P. Cuq³, et les niveaux de questions d'après la taxinomie de Smith et Barrett⁴, nous avons résumé les types de ces questions, selon chaque texte, dans le tableau suivant :

³ Cf, Activités de compréhension écrite, p15

⁴ Cf, La taxinomie de Smith et Barrett (1974), p14

• L'analyse des questions de la partie « Je vérifie ma compréhension du texte »

Texte	Type de question				Total	Niveau de question			
	fermée	QCM	Ouverte	repérage		littéral	inférence	évaluation	appréciation
01	/	1	3	/	4	3	1	/	/
02	/	/	4	/	4	4	/	/	/
03	/	/	5	/	5	4	1	/	/
04	/	/	4	/	4	4	/	/	/
05	/	/	1	2	3	3	/	/	/
06	/	/	5	/	5	5	/	/	/
07	/	/	4	/	4	4	/	/	/
08	/	/	3	/	3	3	/	/	/

A travers les résultats du tableau, nous remarquons que les questions et les consignes proposées dans la partie « Je vérifie ma compréhension du texte » dans le manuel actuel sont insuffisantes et majoritairement d'un seul type. Il s'agit des questions à réponses ouvertes qui nécessitent un niveau de compréhension approfondie. De même, il faut noter que ces questions sont de niveau littéral, c'est-à-dire, les réponses sont explicites dans le texte et ne nécessitent pas une synthèse personnelle de la part de l'apprenant.

• L'analyse des questions de la partie « J'approfondie ma compréhension »

Texte	Type de question				Total	Niveau de question			
	fermée	QCM	Ouverte	repérage		littéral	inférence	évaluation	appréciation
01	/	/	5	1	6	5	1	/	/
02	/	/	2	1	3	3	/	/	/
03	/	/	3	1	4	4	/	/	/
04	/	/	3	1	4	4	/	/	/
05	/	/	3	1	3	3	/	/	/
06			3	1	4	4			

07	/	/	1	1	2	2	/	/	/
08	/	/	3	/	4	4	/	/	/

A travers les résultats de ce tableau, nous remarquons que les questions et les consignes proposées dans la partie « J'approfondie ma compréhension » dans le manuel actuel sont restreintes. Il s'agit de questions à réponses ouvertes qui nécessitent un niveau de compréhension approfondie et des questions de repérage qui demandent de l'apprenant de dégager des éléments précis appartenant généralement aux points de langue. Nous signalons que ces questions sont de niveau littéral et leurs réponses sont explicites.

A partir de cette analyse, nous pouvons constater que les questions de compréhension de l'écrit dans le manuel actuel sont majoritairement de type ouvert. Elles sont parfois difficiles, ce qui nécessite l'intervention de l'enseignant. Par contre, dans l'ancien manuel, elles sont variées, et organisées selon des étapes progressives pour faciliter la compréhension.

Nous pensons que les questions ouvertes permettent une compréhension approfondie des textes mais il faut, à notre sens, une réflexion approfondie qui s'appuie sur des recherches scientifiques afin de proposer un modèle de questionnaire qui pourrait aider les apprenants à mieux comprendre le texte.

III.4.L'enquête

Afin de joindre les chapitres théoriques au chapitre pratique, et dans le but d'obtenir plus d'informations, d'enrichir et d'approfondir notre travail de recherche, nous avons jugé utile de proposer une enquête auprès d'enseignants du FLE au CEM.

III.4.1.Présentation du questionnaire

Pour comparer et quantifier les différentes opinions exprimées sur la place et la conception de l'activité de compréhension de l'écrit dans le manuel scolaire de 2010/2011 et celui de 2016/2017, nous avons proposé aux enseignants du FLE au CEM, un questionnaire qui combine trois formes de questions : fermées (de type oui/non), à choix multiples et deux questions ouvertes avec la possibilité d'ajouter des commentaires ou des explications.

Notre questionnaire comprend trente (30) questions. Dès le départ, nous avons visé seulement les enseignants qui ont enseigné avec les deux manuels scolaires de 1AM. Pour cela, nous avons choisi ceux qui sont dotés d'une expérience de plus de 03 ans. Nous nous sommes limités des différents CEM de la commune de Sidi-Aissa de la wilaya de M'Sila.

Nous avons distribué 30 questionnaires, mais nous n'avons récupéré que 24.

Ayant constaté que les enseignants se sont contenté de cocher les cases sans ajouter de commentaires, nous avons préféré les entretiens. Pour renforcer notre étude, nous avons sollicité 04 enseignants parmi les 24 questionnés d'accepter de faire des entretiens enregistrés. Ils ont accepté de participer aux entretiens à condition de ne pas faire un enregistrement et nous avons dû écrire mot à mot leurs réponses. Le nombre peut vous paraître insuffisant mais vous constaterez que ce public a permis de dégager des informations importantes.

Les questionnaires nous permettront de réaliser une analyse quantitative alors que les entretiens apporteront des éléments d'informations importants à l'analyse qualitative.

III.4.2. Présentation et analyse des résultats

Question 1. Avez-vous bénéficié d'une formation aux programmes de deuxième génération ?

À cette question, nous avons eu les résultats suivants :

Question	oui		non		Pas de réponse	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
1	17	70,8 %	7	29,2 %	/	/

Parmi les 24 enseignants interrogés, 17 (70,8 %) ont déclaré d'avoir bénéficié d'une formation aux programmes de la deuxième génération. En effet, vers la fin de l'année scolaire 2015/2016, le ministère de l'éducation a lancé une session de formation sur les nouveaux programmes et les nouveaux manuels de deuxième génération au profit des enseignants concernés par la 1^{ère} année moyenne lors de la rentrée scolaire 2016/2017. Ce qui nous mène à supposer que les 7 enseignants restants n'étaient pas concernés par la formation.

Question 2. La formation est: régulière / occasionnelle ?

Les résultats obtenus sont résumés dans le tableau ci-dessous :

Question	Régulière		occasionnelle		Pas de réponse	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
2	8	33,3 %	9	37,5 %	7	29,2 %

8 enseignants ont profité d'une formation régulière, 9 d'une formation occasionnelle, les 7 enseignants restants n'ont pas répondu à la question, il s'agit des enseignants n'ayant pas bénéficié de formation.

Un enseignant interviewé dit qu'il a assisté deux ou trois fois à des journées de formation qui portait sur les nouveaux programmes en fin d'année de 2015/2016. La

formation était trois journées successives pendant les vacances du printemps et une ou deux fois samedi »

Deux autres enseignants ont dit qu'ils n'étaient pas concernés par la formation de 2015/2016 et qu'ils ont assisté à des journées de formation juste après la rentrée scolaire 2016/2017.

Question 3. La formation vous a-t-elle initié à l'enseignement de la compréhension de l'écrit?

Le tableau ci-dessous résume les résultats obtenus

Question	oui		non		Pas de réponse	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
3	6	25,0 %	11	45,8 %	7	29,2 %

25 % des enseignants qui ont répondu affirmativement à cette question voient que la formation leur a fourni une initiation à l'enseignement de la compréhension de l'écrit. Tandis que 45,8 % ont estimé qu'elle ne les y a pas initiés. Ils croient que cette formation était insuffisante et consacrée seulement aux nouveautés du programme. Un enseignant s'est exprimé à ce sujet comme suit : « la formation déjà suivie n'est pas vraiment basée sur un programme détaillé fondé sur l'éclaircissement de la nouvelle démarche, c'est loin d'être une formation, plutôt c'est une occasion de parler en général de ce programme. »

Question 4. Avez-vous déjà enseigné avec l'ancien manuel?

Question	oui		non		Pas de réponse	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
4	24	100 %	/	/	/	/

A travers cette question nous avons confirmé notre échantillon : les enseignants qui ont au moins 03 ans d'expérience et qui ont enseigné avec les deux manuels. Ils sont

des enseignants qui connaissent les deux manuels et peuvent nous apporter des informations pertinentes pour notre recherche.

Question 5. Y a-t-il une conformité entre le manuel et le programme ?

Les résultats sont les suivants :

Question 5	oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	22	91,7 %	2	8,3 %
L'ancien manuel	23	95,8 %	1	4,2 %

22 enseignants formant 91,7% déclarent qu'il ya une conformité entre le manuel actuel de la deuxième génération et le programme. De même, 23 enseignants (95,8%) voient que l'ancien manuel est conforme avec son programme. Cela peut s'expliquer par le fait qu'à partir de 2009 c'est la commission nationale des programmes qui est chargée d'assurer la conformité des manuels scolaires aux programmes imposés par l'Etat.

Toutefois, 8.3% (ancien manuel) et 4.2% (nouveau manuel) des enseignants trouvent qu'il y a un écart entre le programme et le manuel.

L'un des enseignants interviewés affirme que le manuel n'est qu'un support pour une application stricte du programme. Cependant, le nouveau programme ne dissipe pas les difficultés qui figurent dans les contenus du nouveau manuel ce qui montre vraiment une non-conformité. Ceci pourrait justifier le point de vue des enseignants qui ont répondu par non.

Question 6. Le manuel est-il conçu selon des méthodes correctes et adéquates ?

Les résultats à cette question ont été résumés dans le tableau ci-dessous :

Question 6	oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	14	58,3 %	10	41,7 %
L'ancien manuel	16	66,7 %	8	33,3 %

14 enseignants (58,3%) et 16 enseignants (66,7%) trouvent que les deux manuels sont conçus selon de nouvelles méthodes correctes et adéquates. Ils pensent que les deux manuels traitent des sujets d'actualité et se basent sur la centration sur l'apprenant.

10 enseignants (41,7%) et 8 enseignants (33,3%) estiment que les deux manuels ne sont pas conçus selon des méthodes correctes et adéquates.

Nous avons constaté que ceux qui ont répondu positivement sont de nouveaux enseignants qui ont suivi une formation à l'université.

Question 7. Le manuel aide-t-il l'enseignant dans la gestion quotidienne des apprentissages ?

Le tableau ci-dessous présente le pourcentage des réponses données

Question 7	oui		non		Parfois	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	16	66,7 %	/	/	8	33,3 %
L'ancien manuel	18	75,0 %	/	/	6	25,0 %

66,7% et 75 % (16 et 18 respectivement) des enseignants confirment que le manuel scolaire demeure un moyen essentiel pour l'enseignant dans la gestion des cours. Etant donné la conformité des deux manuels à leurs programmes, ces enseignants s'y réfèrent toujours et les considèrent comme source d'information essentielle. Le reste des interrogés, 33,3 % et 25 % (8 et 6 respectivement) pense que les manuels n'aident pas toujours l'enseignant. Cela pourrait être dû, comme l'a montré l'un des interviewés, aux difficultés des supports envisagés surtout dans le nouveau manuel ce qui pousse les enseignants à être autonomes dans le choix d'autres supports. Un deuxième enseignant déclare que le nouveau manuel n'aide ni l'enseignant ni l'apprenant pour une gestion convenable des apprentissages.

Question 8. Le manuel développe-t-il la capacité d'apprendre à apprendre (comprendre les mécanismes d'apprentissage)?

Question 8	oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	19	79,2 %	5	20,8 %
L'ancien manuel	22	91,7 %	2	8,3 %

Un nombre considérable d'enseignants 19 et 22 de pourcentage de 79,2 % et 91,7 % voient que les deux manuels favorisent chez les apprenants la capacité d'apprendre à apprendre et être autonomes. Ils se réfèrent dans leurs réponses au rôle de l'apprenant comme acteur de son apprentissage selon l'approche par compétence.

Cependant 2 et 5 enseignants, représentant respectivement 20,8 % et 8,3% des enseignants, pensent le contraire. Ils croient que les deux manuels ne sont pas pratiques pour développer les mécanismes d'apprentissage et principalement dans l'activité de la compréhension de l'écrit vu la difficulté des supports textes.

Un enseignant interviewé a dit : « Les deux manuels ne sont pas adéquats avec le niveau des élèves, Nos élèves ne savent même pas lire une phrase. ».

Question 9. Le manuel met-il l'apprenant dans une situation exploratoire (à interroger les personnes de son entourage) ?

Question 9	Rarement		Quelques fois		Régulièrement	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	/	/	13	54,2 %	11	45,8 %
L'ancien manuel	10	41,7 %	11	45,8 %	3	12,5 %

Ces résultats montrent que les deux manuels mettent l'apprenant dans une situation exploratoire car ils contiennent des connaissances essentielles et visent à

construire chez les apprenants des compétences variées et ,à travers la démarche du projet, ils permettent à l'apprenant de rentrer en contact avec la société.

L'un des interviewés dit que les deux visent à mettre l'apprenant dans une situation exploratoire à travers la démarche du projet mais le niveau bas des élèves est un obstacle.

Question 10. Y a-t-il une différence entre les supports proposés pour l'activité de la compréhension de l'écrit dans les deux manuels ?

Les résultats sont recensés dans le tableau suivant :

Question 10	oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
	24	100,0 %	/	/

D'après ce résultat, tous les enseignants interrogés (24 soit 100%) se sont mis d'accord sur la différence des supports proposés pour l'activité de compréhension de l'écrit dans les deux manuels. Ils justifient leurs réponses par le changement des thèmes.

Un des interviewés voit que les supports de la compréhension de l'écrit dans l'ancien manuel sont plus adaptés au niveau des apprenants. Concernant les supports du manuel actuel, ils ne donnent pas accès facile à leurs sens à la majorité des apprenants à cause de leurs difficultés. Un autre enseignant interviewé déclare que les textes de l'ancien manuel sont plus faciles à comprendre de la part des apprenants au contraire des textes du nouveau manuel qui sont difficiles dans leur ensemble. Ces résultats justifient également notre travail de recherche.

Question 11. Utilisez-vous les textes du manuel pour l'activité de la compréhension de l'écrit?

Question 11	oui		non		Quelques uns	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	10	41,7%	1	4,2 %	13	54,2 %
L'ancien manuel	18	75,0 %	/	/	6	25,0 %

Les données recueillies de cette question montrent que 18 enseignants (75%) ont utilisé les textes de l'ancien manuel dans la compréhension de l'écrit et 25 % utilisent quelques textes seulement. 10 enseignants (41,7%) utilisent les textes du manuel actuel, tandis que 13 utilisent quelques uns, et un enseignant déclare qu'il n'utilise plus les textes du manuel actuel. Les enseignants qui se réfèrent toujours au manuel justifient leurs réponses par le manque des moyens et d'autres sources de supports. Les taux de 54,2 %, 25% et 4,2 % confirment la difficulté de certains supports par rapport au niveau des apprenants.

Les résultats obtenus pour le nouveau manuel suscitent une réflexion. En effet, plus de la moitié (58.4%) des enseignants soit ils n'utilisent pas les supports du manuels ou ils n'utilisent que quelques uns. Les entretiens nous ont permis de comprendre cette attitude.

L'un des enseignants interviewés voit que les enseignants peuvent réaliser les mêmes objectifs par le biais d'autres supports plus simples et plus efficaces que ceux proposés par le nouveau manuel. Un autre voit que les textes du nouveau manuel ne sont pas adéquats au niveau des élèves. Le vocabulaire dans la majorité des textes est difficile.

Question 12. Trouvez –vous que les apprenants sont capables de comprendre les textes proposés dans le manuel sans l'aide de leurs enseignants ou leur entourage?

Question 12	oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	/	/	24	100%
L'ancien manuel	13	54,2 %	11	45,8 %

Tous les enseignants interrogés (100%) voient que les apprenants ne sont pas capables de comprendre les textes de compréhension de l'écrit proposés dans le nouveau manuel sans aide de leurs enseignants ou leur entourage. Cela est lié à la difficulté des textes et des thèmes qui sont loin du niveau réel des apprenants. Pour l'ancien manuel 54,2 % (13 enseignants) pensent que leurs apprenants sont capables de comprendre les textes du manuel. Ils voient qu'ils sont accessibles par rapport à leur niveau. Cependant 45,8% (11

enseignants) trouvent le contraire. Pour eux, le niveau réel de l'apprenant ne lui permet pas de saisir le sens du texte tout seul.

Selon l'un des enseignants interviewés il est impossible pour l'élève de comprendre les textes du nouveau manuel sans l'intervention de la part de leurs enseignants. Cela est dû au vocabulaire difficile et à la nature difficile de quelques thèmes.

Question 13. Les textes de la compréhension de l'écrit proposés dans le manuel relèvent-ils de l'environnement de l'élève ?

Question 13	oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	21	87,5 %	3	12,5 %
L'ancien manuel	15	62,5 %	9	37,5 %

87,5 % (21 enseignants) pensent que les textes de la compréhension de l'écrit du nouveau manuel relèvent de l'environnement de l'élève. En effet les thèmes de la santé, l'hygiène, le progrès technologique et la pollution appartiennent à la vie quotidienne de l'apprenant. De même, 62,5 % (15 enseignants) voient que l'ancien manuel comporte aussi des textes qui reflètent l'environnement de l'apprenant. Ils donnent l'exemple de la présentation, les animaux, le sport et la santé. Les 12,5 % et 37,5 % qui ont répondu par non trouvent que les textes ne relèvent pas réellement de l'entourage et du vécu de l'apprenant (les énergies renouvelables).

En comparant les résultats de cette question aux résultats de la question 12, nous pouvons déduire que les difficultés que rencontrent les apprenants ne sont pas liées aux thèmes qu'abordent les textes mais aux caractéristiques des textes eux-mêmes.

Question 14. Les textes de la compréhension de l'écrit du manuel répondent-t-ils aux besoins (linguistiques, psychologiques, etc.) des apprenants ?

Nous avons résumé les résultats dans le tableau ci-dessous :

Question 14	oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	8	33,3 %	16	66,7%
L'ancien manuel	18	75,0 %	6	25,0 %

66,7 % (16 enseignants) estiment que les textes du manuel actuel ne répondent pas aux besoins linguistiques et psychologiques réels des apprenants. Les textes choisis insistent beaucoup plus sur leurs structures et ne prennent pas en considération le côté linguistique et le contenu difficile qui ne donne pas accès au sens. De même, l'un des interviewés montre que la difficulté des textes peut laisser chez l'apprenant un sens de malaise, un obstacle qu'il ne peut pas franchir. Il dit : « Les besoins psychologiques: quand un apprenant ne comprend pas le contenu, cela peut lui laisser un sens de malaise, un obstacle qu'il ne peut pas franchir. Les besoins linguistiques : tous les supports presque n'exploitent pas vraiment le côté linguistique ou des contenus difficiles et qui ne donnent pas accès au sens. Exemple : pour étudier une notion grammaticale, le manuel propose un texte support qui contient la notion à étudier. Dans ce cas, on est devant un obstacle de compréhension qui pourra nous éloigner de la notion qu'on a voulu faire. »

75% (18 enseignants) voient que les textes de l'ancien manuel répondent aux besoins linguistiques et psychologiques des apprenants. Cela reflète que les thèmes et les supports choisis sont accessibles de la part de l'apprenant et prennent en charge son niveau réel.

Question 15. Les textes de compréhension de l'écrit proposés dans le manuel sont-ils motivants ?

Nous avons résumé les résultats dans le tableau ci-dessous :

Question 15	oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	5	20,8%	19	79,2%
L'ancien manuel	17	70,8 %	7	29,2 %

19 enseignants (79 %) pensent que les textes proposés dans le manuel actuel ne sont pas motivants. Cela est dû au niveau bas des apprenants face à la difficulté des textes qui provoque le sentiment de négligence chez eux. Les réponses affirmatives des 17 enseignants (70,8 %) sur les textes de l'ancien manuel valident leurs réponses précédentes liées aux thèmes, à l'accès facile au sens et aux besoins de l'apprenant. Ce qui est intéressant dans leurs réponses c'est que les thèmes du nouveau manuel relèvent de l'environnement de l'élève mais ils n'arrivent pas à motiver celui-ci.

Question 16. Le vocabulaire des textes proposés dans le manuel est difficile/abordable/ adapté au niveau des apprenants ?

Le tableau ci-dessous présente l'ensemble de résultats

Question 16	difficile		abordable		Adapté au niveau des élèves	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	24	100 %	/	/	/	/
L'ancien manuel	5	20,8 %	7	29,2 %	12	50,0 %

Tous les enseignants interrogés (100%) se mettent d'accord sur le vocabulaire difficile des textes de la compréhension de l'écrit dans le nouveau manuel. Par contre 5 enseignants seulement (20%) voient que les textes de l'ancien manuel comprennent un vocabulaire difficile, 12 enseignants (50%) pensent que le vocabulaire des textes est adapté au niveau des apprenants et 7 enseignants (29,2%) trouvent qu'il s'agit d'un vocabulaire abordable.

La difficulté que rencontrent les apprenants, selon les enseignants est donc due au vocabulaire difficile qui n'est pas adapté, selon eux, au niveau des élèves.

Question 17. Votre manière d'enseigner la compréhension de l'écrit a-t-elle changé avec le nouveau programme?

À cette question, nous avons eu les résultats suivants :

Question 17	oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
	1	4,2 %	23	95,8 %

23 enseignants (95%) affirment que leur manière d'enseigner la compréhension de l'écrit n'a pas changé. L'un des interviewés dit: « Ce qui a changé c'est les supports et les contenus, nous sommes toujours dans la même démarche (l'approche par compétence). » Un autre enseignant a déclaré qu'il demande aux apprenants de préparer les textes à la maison, cela les aide un peu et lui facilite (à l'enseignant) la tâche en classe.

Question 18. Selon vous, y a-t-il des démarches efficaces pour bien comprendre un texte et/ou des procédés applicables à toutes les situations ?

Nous avons obtenu les résultats suivants

Question 18	oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
	9	37,5 %	15	62,5 %

62,5% (15 enseignants) des interrogés pensent qu'il n'y pas de démarches efficaces pour bien comprendre un texte, applicables à toutes les situations. Ils trouvent que chaque texte représente une situation qui se distingue des autres. 9 enseignants (37%) voient qu'on peut appliquer une même démarche pour plusieurs situations. L'un des interviewés affirme que l'approche par compétences et la démarche du projet nous imposent à habituer l'apprenant à être acteur et autonome. Il faut prendre en considération les différents niveaux des apprenants. C'est pourquoi qu'il est impossible de suivre les mêmes procédés pour différentes situations.

Par contre, un autre enseignant propose de suivre une démarche selon laquelle on commence par une saisie de sens globale du texte à travers l'exploitation des éléments périphériques, la formulation des hypothèses de sens, la lecture silencieuse pour confirmer

ou infirmer les hypothèses de sens émises, des questions de vérifications de compréhension, et enfin une synthèse pour récapituler l'essentiel.

Question 19. A quels types de difficultés en compréhension de l'écrit sont confrontés les apprenants ? (Question ouverte)

Les réponses des enseignants à cette question nous a permis de classer les difficultés en compréhension de l'écrit en 03 catégories :

Question 19	Décodage		Vocabulaire		Morphosyntaxe	
	Nombre	pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage
	9	37,5 %	14	58,3 %	1	4,2 %

- Difficultés de vocabulaire du texte avec un pourcentage de 58,3% (14 enseignants) ;
- Difficultés de décodage et de déchiffrage avec un pourcentage de 37,5% (9 enseignants) ;
- Difficultés morphosyntaxiques de pourcentage de 4,2% (un seul enseignant)

L'un des interviewés a jouté la thématique du texte qui, parfois, ne fait pas partie du vécu de l'apprenant.

Question 20. Selon vous, quelles sont les compétences nécessaires chez l'apprenant pour l'apprentissage de compréhension de l'écrit? (question ouverte)

Question 20	Lecture		Vocabulaire et grammaire		Stratégies de lecture et de compréhension	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
	5	20,8 %	17	70,8 %	2	8,3 %

Selon les enseignants interrogés, pour que l'apprenant arrive à maîtriser et réussir l'acte de compréhension de l'écrit, trois compétences nécessaires doivent intervenir :

- Compétence linguistique (vocabulaire et grammaire) avec un pourcentage de 70,8% (17 enseignants)

- Compétence de lecture avec un pourcentage de 20,8 % (5 enseignants)
- Compétences de stratégies de lecture et de compréhension avec un pourcentage de 8,3% (2 enseignants)

L'un des enseignants interviewés propose les points suivants :

- Identifier les divers types d'énoncés (déclaratif, interrogatif, négatif)
- Repérer les éléments du paratexte : pagination, caractères, noms propres, chiffres, nombre de paragraphes, typographie.....
- Repérer les mots porteurs de sens, les éléments expressifs, les indices spatio-temporels et articulations d'un texte.
- Inférer du sens à partir du contexte.
- Repérer les liens entre les diverses composantes du texte.
- Relectures et retours en arrière pour rechercher des compléments d'information ou confirmer des hypothèses.
- Effectuer des pauses récapitulatives pour faciliter l'assimilation, la mémorisation et l'anticipation.

Un autre enseignant déclare : « La compétence majeure que doit posséder l'apprenant est la capacité de lire un texte couramment. Donc il faut apprendre à l'élève comment lire et identifier les mots »

Question 21. Les illustrations qui accompagnent les textes dans le manuel contribuent-elles à la compréhension des textes ?

Question 21	oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	24	100%	/	/
L'ancien manuel	19	79,2 %	5	20,8 %

D'après les résultats obtenus, tous les enseignants (24) affirment que les illustrations dans le manuel actuel contribuent à la compréhension des textes. Ils trouvent que ces illustrations apportent certaines informations, attirent l'attention des apprenants et suscitent leur curiosité.

19 enseignants trouvent que les illustrations dans l'ancien manuel facilitent la tâche de la compréhension des textes. Cependant 5 enseignants pensent qu'elles sont insuffisantes pour la compréhension.

Un des enseignants interviewés s'explique : « tout texte accompagné d'une illustration pourra encourager les apprenants à faire des hypothèses et des anticipations donc un accès facile au sens global du texte. »

Question 22. La conception de l'activité de la compréhension de l'écrit dans le manuel favorise-t-elle l'autonomie de l'élève ?

Question 22	Oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	14	58,3 %	10	41,7 %
L'ancien manuel	16	66,7 %	8	33,3 %

14 enseignants avec un pourcentage de 58,3 % et 16 enseignants avec un pourcentage de 66,7% pensent que la conception de l'activité de la compréhension de l'écrit dans les deux manuels favorise l'autonomie de l'apprenant. Nous pourrions dire à ce propos que les enseignants se basent sur le rôle des illustrations et les éléments paratextuels pour saisir le sens global des textes et créer des stratégies de lecture et de compréhension.

10 enseignants (41,7 %) et 8 enseignants (33,3%) affirment le contraire.

L'un des enseignants interviewés déclare : « le manuel actuel vise, à travers ses activités, mais le problème qui se pose c'est que nos élèves sont d'un niveau bas. Un niveau bas des élèves avec un niveau élevé des textes aggravent la situation. Nous ne pouvons pas parler d'autonomie. Il s'agit d'un obstacle »

Question 23. Utilisez-vous les mêmes questions de la compréhension de l'écrit proposées dans le manuel?

Question 23	Oui		non		Rarement	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	2	8,3 %	5	20,8 %	17	70,8 %
L'ancien manuel	15	62,5 %	1	4,2 %	8	33,3 %

17 enseignants (70,8%) utilisent rarement les questions du manuel actuel, 5 (20,8%) ne les utilisent plus et deux seulement se servent de ces questions. Ces résultats pourraient être expliqués soit par la difficulté de ces questions par rapport au niveau des apprenants, soit au type des questions proposés (ouvertes, implicites, ...).

15 enseignants (62,5%) affirment qu'ils recouraient toujours aux questions proposées dans l'ancien manuel. Cela pourrait être dû à leur caractère facile et leur typologie.

91,6% des enseignants soit ils n'utilisent pas les questions proposées ou ils les utilisent rarement. Cela peut être expliqué par le caractère difficile des textes. En effet, il est délicat pour un apprenant du moyen à passer à une nouvelle typologie de question en ayant comme support des textes difficiles. Rappelons qu'au primaire, on utilisait l'ancienne typologie de questions.

Question 24. Les consignes et les questions de la compréhension de l'écrit proposées dans le manuel sont difficiles/abordables/ adaptées au niveau des élèves ?

Nous avons obtenu les résultats suivants

Question 24	Difficiles		Abordables		Adaptées au niveau des élèves	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	21	87,5 %	3	12,5 %	/	/
L'ancien manuel	1	4,2 %	10	41,7 %	13	54,2 %

87,5 % (21 enseignants) trouvent que les questions de la compréhension de l'écrit du manuel actuel sont difficiles et 12,5% (03 enseignants) les trouvent abordables. Ces réponses valident les résultats de la question précédente. La typologie adaptée

54,2 % (13 enseignants) déclarent que les consignes de la compréhension de l'écrit de l'ancien manuel sont adaptées au niveau des apprenants. Pour 41,7 % (10 enseignants), elles sont abordables. L'un des interviewés confirme ces résultats en disant que les consignes sont variées, bien formulées et comprises.

Question 25. Les questions et les consignes proposées dans le manuel visent-elles à développer chez l'apprenant des stratégies de compréhension?

Question 25	Oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	17	70,8 %	7	29,2 %
L'ancien manuel	23	95,8 %	1	4,2 %

17 enseignants (70,8%) affirment que les questions et les consignes proposées dans le manuel actuel visent à développer chez les apprenants des stratégies de compréhension. Alors que 7 enseignants (29,2%) trouvent le contraire.

23 enseignants (95,8 %) voient que les questions et les consignes proposées dans l'ancien manuel visent à développer chez l'apprenant des stratégies de compréhensions. Alors qu'un seul enseignant (4.2 %) trouve le contraire.

Question 26. Voyez-vous que les apprenants sont capables de répondre aux questions proposées dans le manuel sans recours à leur enseignant ou leur entourage ?

Question 26	oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	1	4,2 %	23	95,8 %
L'ancien manuel	12	50,0 %	12	50,0 %

Les résultats de cette question avec un pourcentage de 95,8% (23 enseignants) montrent que les apprenants sont incapables de répondre aux questions proposées dans le nouveau manuel sans l'aide de l'enseignant. Cela revient, à notre avis, aux difficultés de ces consignes par rapport au niveau des apprenants et à la nouveauté de la typologie à laquelle les apprenants ne sont pas encore habitués. Ces difficultés sont renforcées par la complexité des textes proposés.

Les avis des enseignants concernant les questions de l'ancien manuel se divisent en deux. 50 % (12 enseignants) voient que les apprenants peuvent répondre aux questions sans faire recours à l'enseignant. Les 50% restants croient que l'intervention de l'enseignant est nécessaire pour l'explication des consignes aux apprenants.

Question 27. Considérez-vous que l'activité « J'identifie les différents types de textes» et l'activité «Je m'entraîne à la lecture» du manuel actuel font partie de l'activité de la compréhension de l'écrit?

Question 27	oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
	12	50,0 %	12	50,0 %

50 % des enseignants considèrent que ces deux activités font partie de l'activité de compréhension de l'écrit. Ils présument que ces deux activités englobent les mêmes objectifs de la compréhension de l'écrit. En plus, le programme du 1AM préconise 3 heures à l'activité de la compréhension (1 heure pour l'identification des types de textes, 1 heure pour la lecture et la compréhension et 1 heure pour l'entraînement à la lecture à partir du même support). L'un des enseignants interviewé pense que ces deux activités pourraient aider à l'accès au sens du texte et sa compréhension globale ou approfondie.

Les 50 % des enseignants restants pensent que ces activités sont séparées. Ils ont jugé que ces deux activités n'apportent aucun ajout au texte de la compréhension de l'écrit.

Question 28. Utilisez-vous des questions de ces deux activités dans l'activité de la compréhension de l'écrit?

Question 28	Oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
	11	45,8 %	13	54,2 %

Les réponses à cette question se rapprochent. D'une part 54,2% (13 enseignants) n'utilisent pas les questions de ces deux activités dans l'activité de la compréhension de l'écrit. Cela pourrait être expliqué par les objectifs propres à chaque activité.

D'autre part, les 45,8 % (11 enseignants) se servent de ces questions dans l'activité de la compréhension.

Un des enseignants interviewés dit : « Personnellement je me sers des tableau de l'activité d'identification pour habituer les élèves à entamer la lecture des textes à partir de l'image du texte. De même j'utilise les questions de l'activité «Je m'entraine à la lecture» parce qu'elle contient des questions faciles »

Question 29. Recourez-vous à la langue maternelle pour expliquer les textes ou/et les questions du manuel? Rarement /Quelques fois / Régulièrement

Question 29	Rarement		Quelques fois		Régulièrement	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
Le manuel actuel	5	20,8 %	19	79,2 %	/	/
L'ancien manuel	17	70,8 %	7	29,2 %	/	/

19 enseignants (79,2 %) recourent quelques fois à la langue maternelle pour expliquer les textes ou les questions du manuel actuel. 5 enseignants (20 %) font rarement recours à la langue maternelle.

17 enseignants (70,8 %) se servent rarement de la langue maternelle pour expliquer les textes ou les questions de l'ancien manuel. 7 enseignants (29,2 %) affirment qu'ils recourent quelques fois à la langue maternelle.

Le recours à la langue maternelle pourrait être justifié par la difficulté de certains mots abstraits ou des notions scientifiques.

Question 30. Pensez-vous que les concepteurs des deux manuels (ancien et nouveau) accordent la même importance à l'activité de compréhension de l'écrit?

Question 30	oui		non	
	Nombre	pourcentage	Nombre	pourcentage
	16	66,7 %	8	33,3 %

66,7 % (16 enseignants) voient que les concepteurs des deux manuels accordent la même importance à l'activité de la compréhension de l'écrit.

33,3 % (8 enseignants) pensent que les concepteurs des deux manuels n'accordent pas la même importance à la l'activité de la compréhension de l'écrit

L'un des enseignants interviewés a répondu par non. Il explique : « Dans le nouveau manuel on traite l'apprenant comme étant un élève ayant un bon niveau dans la langue française. L'échantillon choisi par les concepteurs ne se trouve pas en Algérie mais il est seulement aux grandes villes ».

CONCLUSION

Conclusion

L'enseignement –apprentissage de la compréhension de l'écrit en FLE a toujours été un défi et une préoccupation excessive de la part des chercheurs et des enseignants. Depuis 2003, deux générations de réforme du système éducatif algérien ont imposé l'introduction de nouveaux manuels, et avec l'avènement de l'approche par compétences, la conception de l'activité de compréhension de l'écrit a changé.

Au vu de cela, nous avons tenté d'adopter une réflexion selon laquelle nous avons voulu vérifier l'importance de l'activité de compréhension de l'écrit dans ces deux manuels et le degré de difficulté des textes et des questions de cette activité dans le manuel de 2010 /2011 et celui de 2016/2017.

Dans cette présente recherche, nous nous sommes limités à l'étude des aspects qui nous semblent nécessaires à la vérification de nos hypothèses sans autant avoir approfondi la recherche sur tout ce qui relève de la compréhension de l'écrit et les manuels scolaires. Pour cela, nous avons consacré deux chapitres théoriques. Dans le premier chapitre nous avons pris connaissance des concepts fondamentaux de la compréhension de l'écrit, de la lecture, des modèles de compréhension, des stratégies de lecture, la typologie d'activité et des questions et les différents facteurs qui influent sur la compréhension. Ce chapitre nous a permis d'appréhender la compréhension de l'écrit en tant que processus complexe et les différents facteurs liés à la compréhension.

Le deuxième chapitre a été consacré, en premier lieu, à la définition du manuel scolaire, sa conception et ses fonctions. Nous avons présenté, en deuxième lieu, la réforme qu'a subi le système éducatif algérien depuis 2003 jusqu'à nos jours ainsi que les programmes et les manuels de français de 1AM de 2010 et de 2016. Enfin, une description globale de ces deux manuels. À travers ce chapitre, nous avons pu découvrir les programmes et les deux manuels qui constituent notre objet d'étude.

Le développement présenté dans les deux chapitres théoriques nous a permis de mettre en relief, dans le troisième chapitre, la place de l'activité de compréhension de l'écrit dans les deux manuels, d'une part, à travers une étude descriptive comparative des textes et des questions de l'activité de compréhension de l'écrit dans les deux manuels, d'autre part, à travers une analyse et interprétation des résultats d'une enquête destinée aux enseignants du cycle moyen.

Les résultats auxquels nous sommes arrivés, au terme de ce travail, sont :

Il ressort que la conception de l'activité de la compréhension de l'écrit se diffère totalement dans les deux manuels. Cela est apparu à travers la nature des supports, leurs thèmes et la typologie des questions.

De même, elle permet d'apprendre des stratégies de compréhension de l'écrit du fait qu'il existe une progression dans les thèmes et la difficulté des textes en commençant, dans le premier projet, par des textes faciles sur l'hygiène, puis des textes du progrès scientifique, un peu difficiles, pour arriver au dernier projet aux textes difficiles portant sur l'écocitoyenneté. Ainsi, cette nouvelle conception vise l'autonomie de l'apprenant en le mettant dans une situation exploratoire. Cette stratégie assure également une progression dans les connaissances : on passe par des connaissances proches de l'environnement de l'apprenant pour passer à des textes qui suscitent la recherche et l'imagination.

Cependant, à travers les réponses fournies par les enseignants, la nouvelle conception de l'activité visée ne permet pas de dépasser les lacunes relatives à la compréhension et à la lecture. Des difficultés interviennent soit au niveau du vocabulaire soit au niveau de la lecture (décodage). Nous nous demandons si les difficultés relèvent des thèmes et la nature des textes ou de la méthode d'exploration du texte abordée.

Les enseignants trouvent que les apprenants sont incapables de comprendre les textes alors que 41.7% les utilisent et 54.2% les utilisent quelques fois. N'est-il pas important de travailler sur les représentations des enseignants avant de proposer un nouveau programme ou manuel ?

Nous avons pu aussi noter que les questions et les consignes sont, d'une part insuffisantes puisqu'elles ne leur permettent pas de construire une représentation claire et cohérente du texte, et d'autre part, difficiles parce qu'elles nécessitent une compréhension approfondie et un niveau de langue élevé de l'apprenant ou une intervention de la part de l'enseignant car les apprenants sont habitués à une typologie de questions différente (Vrai ou faux, QCM, repérage etc.) À cet effet, il nous paraît nécessaire de préparer l'apprenant aux questions ouvertes mais il est utile de les introduire progressivement tout en avançant dans le programme. Il est important, également, de commencer par des thèmes abordables et des textes adaptés à son niveau.

À la suite de notre recherche, pour une meilleure prise en charge de l'activité de compréhension de l'écrit, il nous paraît essentiel d'accorder plus d'importance et de réflexion à la conception de cette activité du moment qu'elle représente l'une des quatre compétences de communication en prenant en considération les besoins, la motivation et le niveau réel des apprenants.

De plus, il revient aux enseignants de revoir leurs pratiques en classe concernant les démarches et les stratégies d'enseignement de la compréhension de l'écrit. Donc, il serait nécessaire à l'Institution Officielle de mettre à la disposition des enseignants toute une formation sur la conception de l'activité de compréhension de l'écrit et ses stratégies. Comme l'ont souligné les enseignants lors des entretiens, les formations actuelles ne les initient pas à l'analyse des activités proposées dans les manuels. Il est temps de passer des généralités et de proposer des outils permettant de faire des enseignants de véritables chercheurs. En effet, les résultats ont montré une dépendance des enseignants vis-à-vis des manuels scolaires au moment où ces derniers favorisent l'autonomie de l'apprenant. C'est ce qui est contradictoire, à notre sens : Comment un enseignant, entièrement dépendant du manuel scolaire, peut-il former des apprenants capables de gérer leur propre apprentissage ?

Les résultats auxquels nous sommes arrivés, ont validé partiellement nos hypothèses émises au départ. Effectivement, l'activité de compréhension de l'écrit dans le nouveau manuel est différente de celle de l'ancien et elle permet de développer l'autonomie de l'apprenant en proposant une nouvelle typologie de question mais elle ne permet pas de dépasser les lacunes relatives à la lecture.

Nous tenons, toutefois, à signaler que nous avons rencontré deux difficultés majeures :

La première est relative à l'entretien puisque nous nous sommes confrontés à une situation dans laquelle les interviewés ont refusé d'être enregistrés ce qui nous a poussé à écrire leurs paroles mot à mot. Le problème de l'enregistrement nous a contraints de choisir le questionnaire comme moyen de collecte de données.

La seconde concerne l'insuffisance des explications dans les réponses données par les enseignants. En effet, les enseignants se sont contentés de cocher les réponses suggérées sans ajouter de commentaires, ni des explications, ni encore des exemples. Nous

avons remarqué également certaines contradictions dans les réponses des enseignants et c'est ce qui constitue l'un des inconvénients du questionnaire.

Pour conclure, il est reconnu, que la compréhension de l'écrit n'est pas facile, pour cela nous espérons que ce modeste travail puisse permettre de s'engager dans d'autres réflexions portant sur la conception de la compréhension de l'écrit dans les manuels scolaires du FLE, et d'apporter des pistes permettant d'exploiter suffisamment les points inédits dans notre recherche.

REFERENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages théoriques

1. BENBOUZID, Boubakeur, *LA REFORME DE L'EDUCATION EN ALGERIE Enjeux et réalisations*, Alger, CASBAH, 2009.
2. CUQ, Jean Pierre, et GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG, 2002.
3. FRANCINE, Cicurel, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1991.
4. GERARD, François-Marie et ROGIERS, Xavier, *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck, 2009.
5. GIASSON, Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck Université, 2012.
6. GIASSON, Jocelyne, *La lecture apprentissage et difficultés*, Bruxelles, De Boeck Université, 2012.
7. MIALARET, Gaston, *L'apprentissage de la lecture*, Paris, Presse Universitaire de France, 1966.
8. MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.
9. SEGUIN, Roger, *L'élaboration des manuels scolaires*, guide méthodologique, Paris, Unesco, 1989.

Documents officiels

1. Programme de Français de la 1^{ère} AM, juin 2010.
2. Document d'accompagnement au programme de français 1^{ère} AM, 2010.
3. Programme de Français de la 1^{ère} AM, 2016.
4. Document d'accompagnement du programme de français –cycle moyen, 2016.
5. Le manuel scolaire de la 1^{ère} AM, 2010/2011.
6. Le manuel scolaire de la 1^{ère} AM, 2016/2017.

Articles et revues

1. APS, « Adoption de nouveaux ouvrages et programmes à partir de l'année scolaire 2016/2017 », in *Radio Algérienne*, 05/03/2016 [En ligne], <http://radioalgerie.dz/news/fr/article/20160305/70639.html>
2. IMES, Nawal, « NOURIA BENGHEBRIT DEVOILE SES INTENTIONS : Réformer l'école ou aller dans le précipice », in *Le Soir d'Algérie*, N°7189, Mercredi 28 mai 2014 [En ligne].URL : <https://www.lesoirdalgerie.com/articles/2014/05/28/article.php?sid=164057&cid=2>
3. SAFTA, Djazia, « Refonte du système éducatif :Les programmes de la 2e génération dès l'année prochaine » in *LIBERTE*, 21-03-2016,[En ligne], URL : <https://www.liberte-algerie.com/actualite/les-programmes-de-la-2e-generation-des-lannee-prochaine-244325>
4. SOUSSI, Anne , BROI, Anne-Marie et WIRTHNER, Martine , « Des difficultés de lecture des élèves :ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants »,in *Repères* N°35,2007 [En ligne]. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2747

Dictionnaires

1. CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.
2. Dictionnaire Hachette. Ed HACHETTE, Paris, 2008
3. Dictionnaire Le Petit Robert, Paris, 1996.
4. Le Petit Larousse. Ed LAROUSSE, Paris, 1994.
5. LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 2005
6. ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, 2008.

Thèses et mémoires

1. KELATMA, Nouredine, Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE Cas des apprenants de la 2ème année secondaire, lycée Choukri Mohamed – Tolga, Mémoire de Magister sous la direction de BENSALAH Bachir, Université de Biskra, 2015.

2. MAHADJI, Nesrine , BEKHTI, Nezha , Les difficultés de la lecture des élèves de 5ème Année primaire en Algérie selon les enseignants, Mémoire de Master sous la direction de BENMOUSSAT Boumediene, Université de Tlemcen, 2016
3. ZAHAL, Mustapha, Didactique des manuels scolaires, étude comparative des manuels de 3^{ème} année secondaire : 1990/2004 (Manuel 1/ Manuel 2), Mémoire du Magistère sous la direction de DAHOU Fodil, Université Kasdi Mebah, Ouargla, 2006.

Sitographies

1. Enseigner la compréhension, Cycle 2-cycle3, 2012-2013 [En ligne]
http://pedagogie89.ac-dijon.fr/IMG/pdf/enseigner_la_comprehension_apports.pdf
2. SOFI, Sarah, « Programmes scolaires de 2e génération : l'évaluation élément crucial », ELMOUDJAHID, 25/05/ 2018,[En ligne], URL :
<http://www.elmoudjahid.com/fr/actualites/92664>

ANNEXES

1- Annexe 01 : le questionnaire



QUESTIONNAIRE

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de master intitulé « **L'activité de la compréhension de l'écrit dans le manuel scolaire du FLE de 1^{ère} année moyenne** », nous vous convions à répondre de la manière la plus sincère et la plus spontanée possible aux questions qui vont suivre.

Il n'y a ni de bonnes ni de mauvaises réponses, seul votre avis importe. Votre identité restera confidentielle, et les résultats seront traités statistiquement de manière totalement anonyme.

Nous vous remercions par avance de votre participation.

Sexe : Masculin Féminin Nombre d'années d'expérience :

Lieu d'exercice : Ville :

1. Avez-vous bénéficié d'une formation aux programmes de deuxième génération ? Oui Non
2. La formation est : Régulière occasionnelle

- Expliquez

.....

.....

.....

.....

3. La formation vous a-t-elle initié à l'enseignement de la compréhension de l'écrit ? Oui Non
- Comment ?

.....

.....

.....

.....

4. Avez-vous déjà enseigné avec l'ancien manuel? Oui Non
5. Y a-t-il une conformité entre le manuel et le programme ?
Le manuel actuel : Oui Non / L'ancien manuel : Oui Non

-Vous pouvez développer

.....

.....

.....

.....

6. Le manuel est-il conçu selon des méthodes correctes et adéquates ?
Le manuel actuel : Oui Non / L'ancien manuel : Oui Non

-Vous pouvez développer

.....

.....

.....

.....

7. Le manuel aide-t-il l'enseignant dans la gestion quotidienne des apprentissages ?
Le manuel actuel : Oui Non Parfois
L'ancien manuel : Oui Non Parfois

-Vous pouvez développer

.....

.....

.....

.....

8. Le manuel développe-t-il la capacité d'apprendre à apprendre (comprendre les mécanismes d'apprentissage)?

Le manuel actuel : Oui Non / L'ancien manuel : Oui Non

-Vous pouvez développer

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

9. Le manuel met-il l'élève dans une situation exploratoire (à interroger les personnes de son entourage) ?

Le manuel actuel : Rarement Quelques fois Régulièrement

L'ancien manuel : Rarement Quelques fois Régulièrement

-Vous pouvez développer

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

10. Y a-t-il une différence entre les supports proposés pour l'activité de la compréhension de l'écrit dans les deux manuels ? Oui Non

-Vous pouvez développer

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

11. Utilisez-vous les textes du manuel pour l'activité de la compréhension de l'écrit?

Le manuel actuel : Oui Non Quelques uns / L'ancien manuel : Oui Non Quelques uns

Pouvez-vous développer en donnant des explications et des exemples ?

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

12. Trouvez-vous que les apprenants sont capables de comprendre les textes proposés sans l'aide de leurs enseignants ou leur entourage? Le manuel actuel : Oui Non / L'ancien manuel : Oui Non

-Vous pouvez développer en donnant des exemples.

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

13. Les textes de la compréhension de l'écrit proposés dans le manuel relèvent-ils de l'environnement de l'élève ?

Le manuel actuel : Oui Non / L'ancien manuel : Oui Non

-Vous pouvez développer

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

14. Les textes de la compréhension de l'écrit répondent-ils aux besoins (linguistiques, psychologiques, etc.) des apprenants ? Le manuel actuel : Oui Non / L'ancien manuel : Oui Non

Vous pouvez développer en donnant des exemples

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

15. Les textes proposés sont-ils motivants ?

Le manuel actuel : Oui Non / L'ancien manuel : Oui Non

-Vous pouvez développer

.....

.....

.....

.....

16. Le vocabulaire des textes proposés est

Le manuel actuel : difficile abordable adapté au niveau des élèves ?

L'ancien manuel : difficile abordable adapté au niveau des élèves ?

-Vous pouvez développer

.....

.....

17. Votre manière d'enseigner la compréhension de l'écrit a-t-elle changé avec le nouveau programme ? Oui Non

-Vous pouvez développer

.....

.....

18. Selon vous, y a-t-il des démarches efficaces pour bien comprendre un texte et/ou des procédés applicables à toutes les situations ? Oui Non

-Vous pouvez développer

.....

.....

19. A quels types de difficultés en compréhension de l'écrit sont confrontés les apprenants ?

.....

.....

.....

20. Selon vous, quelles sont les compétences nécessaires chez l'apprenant pour l'apprentissage de compréhension de l'écrit ?

.....

.....

.....

21. Les illustrations qui accompagnent les textes contribuent-elles à la compréhension des textes ?

Le manuel actuel : Oui Non / L'ancien manuel : Oui Non

-Vous pouvez développer

.....

.....

.....

22. La conception de l'activité de la compréhension de l'écrit favorise-t-elle l'autonomie de l'élève ?

Le manuel actuel : Oui Non / L'ancien manuel : Oui Non

23. Utilisez-vous les mêmes questions de la compréhension de l'écrit proposées dans le manuel ?

Le manuel actuel : Oui Non Rarement

L'ancien manuel : Oui Non Rarement



24. Les consignes et les questions de la compréhension de l'écrit proposées dans le manuel sont

Le manuel actuel : Difficiles Abordables Adaptées au niveau des élèves ?

L'ancien manuel : Difficiles Abordables Adaptées au niveau des élèves ?

-Vous pouvez développer. Si non, donnez des exemples de questions proposées.

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

25. Les questions et les consignes proposées dans le manuel visent-elles à développer chez l'apprenant des stratégies de compréhension? **Le manuel actuel :** Oui Non / **L'ancien manuel :** Oui Non

-Vous pouvez développer en donnant des exemples.

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

26. Voyez-vous que les apprenants sont capables de répondre aux questions proposées dans le manuel sans recours à leur enseignant ou leur entourage? **Le manuel actuel :** Oui Non / **L'ancien manuel :** Oui Non

-Pourquoi?

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

27. Considérez-vous que l'activité « J'identifie les différents types de textes » et l'activité « Je m'entraîne à la lecture » du manuel actuel font partie de l'activité de la compréhension de l'écrit? Oui Non

-Vous pouvez développer

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

28. Utilisez-vous des questions de ces deux activités dans l'activité de la compréhension de l'écrit? Oui Non

29. Recourez-vous à la langue maternelle pour expliquer les textes ou/et les questions du manuel?

Le manuel actuel : Rarement Quelques fois Régulièrement

L'ancien manuel : Rarement Quelques fois Régulièrement

-Vous pouvez développer

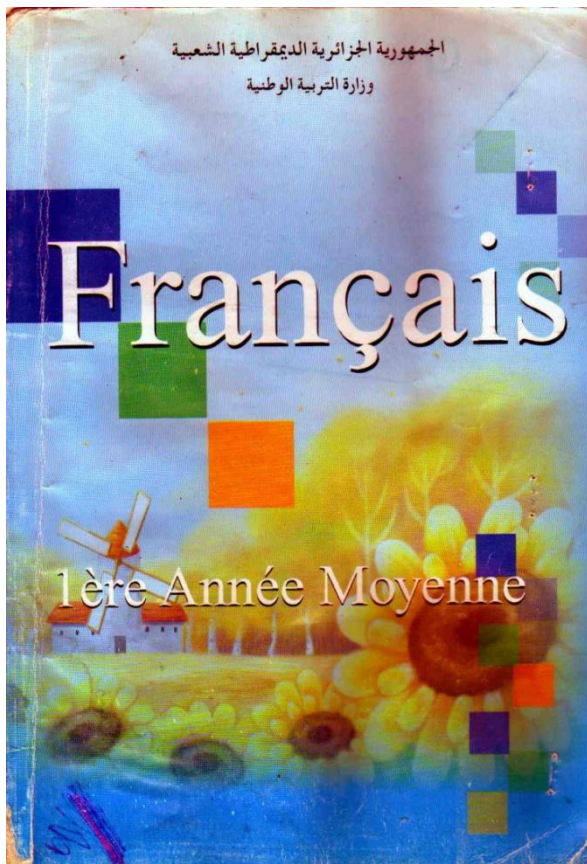
.....
.....
.....

30. Pensez-vous que les concepteurs des deux manuels (ancien et nouveau) accordent la même importance à la l'activité de la compréhension de l'écrit? Oui Non

- Si « non », pourquoi ?

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

2- Annexe 02 : l'ancien manuel



320/470/1200

SOMMAIRE

PROJETS / SEQUENCES

Informer	
PROJET 1 : Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe.	08
■ Séquence 1 ► Se présenter.	09 - 23
■ Séquence 2 ► Présenter quelqu'un.	24 - 37
■ Séquence 3 ► Présenter un lieu.	38 - 49
Informer et expliquer	
PROJET 2 : Dans le cadre d'une campagne d'information, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition.	50
■ Séquence 1 ► Présenter un animal dans son environnement.	51 - 63
■ Séquence 2 ► Expliquer un phénomène naturel : le cycle de l'eau.	64 - 75
Informer, expliquer prescrire	
PROJET 3 : Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée.	76
■ Séquence 1 ► Respecter les règles d'un jeu.	77 - 87
■ Séquence 2 ► Donner des conseils pour éviter un danger.	88 - 99
■ Séquence 3 ► Expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération.	100 - 112

Texte 01

Projet

Séquence 1

J'observe, je lis et je comprends.

Un jeune passionné

Je m'appelle Mehdi, j'ai quinze ans. J'habite la capitale qu'on appelle Alger la blanche. Je vais tous les jours au collège où j'étudie le français, les mathématiques, l'histoire et beaucoup d'autres choses, comme l'informatique que j'adore. Les études me passionnent mais j'aime aussi les jeux et le sport. Le football tient une grande place dans ma vie surtout depuis que mon pays s'est qualifié à la coupe du monde.

Ma famille se compose de mon père qui est journaliste, ma mère institutrice et ma petite sœur de onze ans. Je m'entends très bien avec elle, bien qu'elle passe son temps à me **taquiner** !

J'ai de nombreux amis, mais je trouve que la terre est trop grande pour que l'on se contente seulement de ce qui existe autour de nous. J'aimerais tant connaître et comprendre les autres peuples, les autres civilisations et les autres cultures.

Mehdi, "lettre à un nouvel ami".

Je saisis le sens des mots :

Taquiner : provoquer

Je lis et je découvre :

Complète la grille suivante :

Qui parle ?	A qui ?	De qui ?	Dans quel but ?

Je comprends le texte :

- Quel âge a Mehdi ?
- Par quel terme se désigne-t-il dans le texte ?
- Où habite-t-il ?
- A quel sport s'intéresse-t-il ? Depuis quand ?
- Quelle est la profession de ses parents ?
- Réponds par vrai ou faux :
 - Mehdi aime beaucoup l'informatique.
 - Mehdi, déteste les études.
 - Mehdi est l'aîné de la famille.
 - Mehdi ne veut pas découvrir le monde.
- Quel est le temps dominant dans ce texte ?

Cap vers l'écriture

Pour me présenter :

- J'emploie le pronom personnel "je".
- Je donne mon nom, mon prénom, mon âge, ma nationalité, mon lieu de résidence...
- Je fais connaître mes activités et mes passions.

10
Dix.

Texte 02

Projet

Séquence 2

J'observe, je lis et je comprends.

Frantz FANON (1925-1961)

Frantz FANON est né en **Martinique**, en 1925. Il part vivre en France où il obtient son diplôme de médecine en 1952. A cette époque, il rédige son livre "Peau noire et masque blanc".

En 1953, il débarque en Algérie, à Blida, où il exercera à l'hôpital de Joinville (actuellement hôpital Frantz FANON).

Le 1^{er} novembre 1954 ; FANON prend parti et rejoint le FLN. Il soigne alors les Moudjahidine.

En 1956, il est expulsé vers la Tunisie. Il s'engage dans le combat en tant qu'Algérien choisissant l'Algérie comme patrie. A cette période il écrit sa deuxième œuvre majeure "Les damnés de la terre".

Il décède aux Etats-Unis. Son corps est rapatrié en Algérie selon ses dernières volontés.

D'après Mériad BOUDIA, in "revue médico-pharmaceutique".

Projet

Je saisis le sens des mots :

Martinique : Ile française dans l'océan atlantique.

Prendre parti : choisir son camp.

Patrie : pays dont on est originaire ; nation dont on fait partie.

Œuvre majeure : grande œuvre ; ouvrage important.

Damnés : malheureux, maudits.

Rapatrier : ramener quelqu'un dans son pays d'origine.

J'observe :

Qui est présenté sur la photo ?

Je relève :

Le titre	L'auteur	La source

Je lis et je découvre :

Complète le tableau :

Qui parle ?	A qui ?	De qui ?	Dans quel but ?

Vingt-cinq.
25

Projet

Séquence 2

Je comprends le texte :

- a) Les informations du titre concernent quel personnage ?
- b) Relève dans le texte son lieu de naissance.
- c) Quelle est sa profession ?
- d) A-t-il d'autres activités ? Si oui, cite-les.
- e) Pourquoi un des hôpitaux de Blida porte-t-il son nom ?
- f) Quel est le pronom personnel dominant dans le texte ? Pourquoi ?

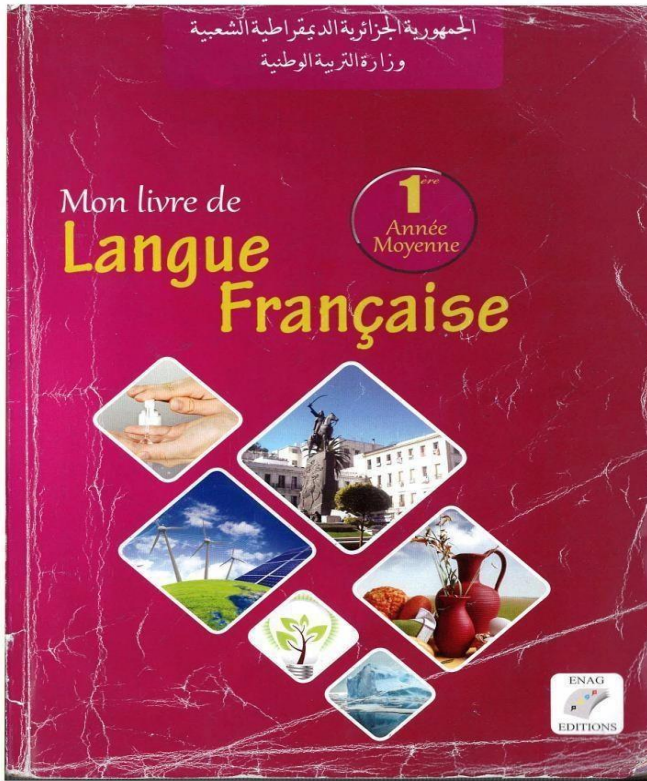
Cap vers l'écriture

Pour présenter quelqu'un :

- J'emploie le pronom personnel "il" ou "elle".
- Je l'identifie en donnant :
 - son nom,
 - son prénom,
 - sa date et son lieu de naissance,
 - sa nationalité...
- Je le qualifie.

26
Vingt-six.

3- Annexe 03 : le manuel actuel



PROJET 1 Sciences 1

j'identifie différents types de textes

Lis attentivement les 3 textes suivants :

Pourquoi se laver les mains ? texte 1

On se lave les mains parce que les microbes passent facilement d'une personne à une autre. De la même manière, ils passent d'un objet à une personne. Se laver les mains, se couvrir la bouche et le nez quand on tousse ou quand on éternue nous permet donc d'éviter d'être malades et de rendre les autres malades. En effet le toussotement et l'éternuement peuvent transmettre des maladies graves.

D'après « L'hygiène des enfants en question » Brochure sur la santé (2012)

Le tabac tue texte 2

Quelque 45 personnes décèdent quotidiennement en Algérie à cause du tabac, a-t-on appris lors d'une journée de sensibilisation organisée au profit de 120 lycéens de la wilaya d'Oran. Le Professeur Salah Lellou, chef du service pneumologie de cet établissement hospitalier a soutenu que le tabac réduit l'espérance de vie du fumeur de 7 années.

Agence Presse Service (4 mai 2016)

Ma première année d'écolier texte 3

Aucun souvenir de ma première année d'écolier ? Si, quand même. Mais pas des images, des choses plutôt qui me sont entrées dans la peau et que je sens encore physiquement, si j'y pense : l'odeur du réfectoire par exemple, une odeur de propre qui piquait un peu le nez; le savon ! Ah ! Le savon fixé à une tige, je le serrais fort dans mes petites mains pour en mettre le plus possible. Quel luxe ! Et ces lavabos à notre taille, si blancs, avec de beaux miroirs !

Ben Belkahl, L'enfance de Mohamed Marsa Editions (2001)

12

PROJET 1 Sciences 1

Je vérifie ma compréhension du texte

1 Réponds en cochant la bonne case.

Dans le texte, il s'agit :	Texte 1	Texte 2	Texte 3
de santé			
d'hygiène			
d'une agence de presse			
d'un roman			
d'une brochure destinée aux enfants			
d'un souvenir			

2 Quel est le thème commun aux 3 textes ? Choisis la bonne réponse :

- l'école
- la santé
- le sport

3 Complète le tableau suivant en écrivant le titre dans la case qui convient.

Ce texte sert à :	raconter	informer	expliquer
Titre du texte			

Je retiens

- Pour raconter une histoire, un souvenir, un événement on utilise un texte de type **narratif**.
- Le texte **informatif** sert à informer.
- Le texte **explicatif** ressemble au texte informatif à la différence qu'il fournit des explications.
- Le but du texte explicatif est de traiter le sujet plus en profondeur en répondant aux questions **pourquoi** et **comment**.

13

Texte A

PROJET
1
Séquence II

Je comprends mon texte

Des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle texte

À la maison et à l'école, les adultes te parlent régulièrement de l'importance d'avoir les mains propres. Pourquoi le lavage des mains est-il si important ?

Le lavage des mains consiste à se débarrasser des saletés, des matières grasses et des microbes qui passent facilement d'une personne à une autre. De la même manière, ils passent d'un objet à une personne. Se laver les mains, se couvrir la bouche et le nez quand on tousse ou quand on éternue nous permet donc d'éviter d'être malades et de rendre les autres malades. En effet, le **toussolement** et l'**éternuement** peuvent transmettre des maladies graves.


C'est le chercheur français Louis Pasteur qui nous a le plus appris à nous protéger des microbes.

*D'après « L'hygiène des enfants en question »
Brochure sur la santé (2012)*

Je vérifie ma compréhension du texte

1. Quelle est la phrase qui se rapporte à la définition du lavage des mains ?
2. Que risquent les personnes qui n'ont pas une bonne hygiène des mains ?
3. Que faut-il faire pour éviter de rendre les autres malades ?
4. Dans le tableau suivant, coche la case qui convient.

	La phase de questionnement	La phase d'explication	La phase de conclusion
1 ^{ère} partie			
2 ^{ème} partie			
3 ^{ème} partie			

 **La définition** est un des procédés explicatifs que tu as appris. En voici un exemple.
Un **microbe** : nom masculin, être vivant très petit qu'on ne peut voir qu'au microscope et qui provoque des maladies. (Dictionnaire Le Robert)



Je m'entraîne à la lecture

J'approfondis ma compréhension


1. Pourquoi les microbes sont-ils dangereux ?
2. Complète le tableau suivant avec tes propres mots.

Questions	Tes réponses
Pourquoi se couvrir la bouche quand on tousse ?	
Pourquoi se laver les mains ?	

3. Retrouve dans le texte le radical des mots en gras. Que remarques-tu ?

J'en parle avec mes camarades

Dans le texte de lecture, l'auteur explique l'importance de se laver les mains et de se brosser les dents. Ce sont des gestes que tu effectues quotidiennement. A quel moment précis le fais-tu et pourquoi ?

 **Le texte explicatif** ressemble au texte informatif à la différence qu'il fournit des explications. Le but du texte explicatif est de traiter le sujet plus en profondeur en répondant aux questions **pourquoi** ? Et **comment** ?

Résumé

Cette recherche, qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, est née à la base des constats selon lesquels nous avons noté un changement au niveau de l'activité de la compréhension de l'écrit dans le nouveau manuel de 1^{ère} AM. Raison pour laquelle nous avons choisi comme thème : « La conception de l'activité de la compréhension de l'écrit dans le manuel de FLE de 1^{ère} AM entre deux générations » dans le but de s'interroger sur la place accordée à cette activité dans le manuel de 2010/2011 et celui de 2016/2017.

Cette étude s'est orientée vers la mise en pratique d'une démarche, à la fois, qualitative compréhensive et analytique permettant de comparer entre les deux manuels visés et une enquête destinée aux enseignants de cycle moyen.

Mots-clés : compréhension de l'écrit, manuel scolaire, conception.

ملخص

نشأت هذه الدراسة ، التي هي جزء من مجال تعليمية المكتوب، على أساس الملاحظات التي تبين لنا فيها حدوث تغيير على مستوى نشاط فهم المكتوب في الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الأولى متوسط. من هنا جاء اختيارنا لموضوع: "تصور نشاط فهم المكتوب في الكتاب المدرسي الخاص باللغة الفرنسية للسنة الأولى متوسط بين جيلين " وذلك بهدف التساؤل حول مكانة هذا النشاط في الكتاب المدرسي لسنة 2011/2010 وللسنة 2017/2016 .

وقد اعتمدت هذه الدراسة على وضع منهج شامل، نوعي وتحليلي يجعل من الممكن مقارنة الكتابين المعنيين. كما اعتمدت في هذا الشأن على استبيان ومقابلات مع أساتذة التعليم المتوسط .

الكلمات المفتاحية: فهم المكتوب ، الكتاب المدرسي، تصور.

Abstract

This study, which is part of the field of the didactics of the written word, was born on the basis of the observations according to which we noted a change at the level of the activity of the reading comprehension of the written word in the new manual of 1st AM. This is why we have chosen as our theme: "Conception of the activity of written comprehension in the 1st AM textbook between two generations" in order to question the place given to this activity in the 2010/2011 and 2016/2017 textbooks.

It focused on putting into practice a comprehensive, qualitative and analytical approach making it possible to compare the two textbooks in question and a survey intended for teachers.

Key-words: comprehension of the written, textbook, conception.