

République Algérienne Démocratique
et Populaire Ministère de l'Enseignement
Supérieure de la Recherche Scientifique

Université 8 Mai 1945 Guelma Faculté des
Lettres et des Langues **Département des
Lettres et de Langue française**



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة الفرنسية

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme

DeMaster académique

Domaine : Lettres et Langues étrangères Filière : Langue française

Spécialité : Didactique et langues appliquées

Intitulé :

**Les ressources linguistiques au service de la réalisation de la
tâche finale au cycle primaire :**

Cas de 5^{ème} année.

Rédigé et présenté par : Reguini Mehal

Sous la direction de :

M. Hamamdia Samir

Membres du jury

Président : M. Sami ABUISSA, Maitre-assistant A, université de Guelma

Rapporteur : M. Samir HAMAMDIA, Maitre-assistant A, université de Guelma

Examineur : M. Soufiane ABDELATIF, Maitre-assistant A, université de Guelma

Année d'étude 2020/2021

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude et mes remerciements à mon directeur de recherche, monsieur **Hamamdia Samir** pour sa patience, sa rigueur et sa disponibilité qui m'ont guidée et orientée durant la préparation de cette expérience de recherche.

J'adresse également mes sincères remerciements et ma reconnaissance aux membres de jury qui ont consacré du temps pour lire et évaluer mon travail de recherche.

À la fin je remercie du fond du cœur toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à l'achèvement de ce travail, et qui m'ont encouragée, soutenue tout au long de ce travail.

Dédicace

Je dédie ce travail :

À la lumière qui éclaire mon chemin, ma source d'inspiration, ma joie et mon bonheur, maman que j'adore.

À l'homme de ma vie, celui qui s'est toujours sacrifié pour me voir grandir et réussir papa que Dieu te préserve du mal et te procure une longue vie.

À ma grand-mère (mémé Aicha), à laquelle je voudrais exprimer tout mon amour sincère et témoigner toute ma reconnaissance pour ses sincères prières qui faisait pour je réussisse dans mes études. Que Dieu te comble de santé et de bonheur.

À toutes les personnes proches de mon cœur que je n'ai pas citées.

Dédicace à tous ceux qui n'ont épargné aucun effort pour m'aider à atteindre mon but.

À vous, cher lecteur, je souhaite que cette recherche vous inspire et vous aide dans vos études.

Résumé

Ce mémoire a pour tâche d'expliquer, d'analyser, et d'interpréter la notion de ressources linguistiques. Comme leur nom l'indique, dans une situation formelle de classe, les ressources linguistiques sont nombreuses et variées, en fait, il s'agit de toutes les ressources linguistiques relatives à l'enseignement/apprentissage du français en 5^e AP. Cependant, dans notre cas précis, il faut entendre par ressources linguistiques, les leçons de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de vocabulaire qui fournissent à l'apprenant autant de matériaux utiles pour la réalisation de la tâche finale ou projet d'écriture.

Par ailleurs, le mémoire s'attache aussi à consolider la partie théorique par des données pratiques telles que l'analyse qualitative et quantitative des copies de productions écrites d'élèves et aussi l'analyse partielle et multidimensionnelle du manuel scolaire de 5^e AP, nouvelle génération.

Mots clés : ressources linguistiques, outils linguistiques, pédagogie du projet, situation d'intégration, socioconstructivisme, tâche finale ou projet d'écriture – manuel scolaire.

ملخص

تهدف هذه المذكرة الى مهمة شرح وتحليل وتفسير فكرة الموارد اللغوية. كما يوحي اسمها، في حالة الفصل الدراسي الرسمي، تكون الموارد اللغوية عديدة ومتنوعة، في الواقع، هذه هي جميع الموارد اللغوية المتعلقة بتعليم / تعلم اللغة الفرنسية في السنة الخامسة من العام الدراسي. ومع ذلك، في حالتنا المحددة، من خلال الموارد اللغوية، فإننا نعني دروس القواعد، والتصريف، والنحو، والمفردات التي تزود المتعلم بالعديد من المواد المفيدة لتحقيق المهمة النهائية أو مشروع الكتابة.

بالإضافة إلى ذلك، تسعى الأطروحة أيضاً إلى دمج الجزء النظري بالبيانات العملية مثل التحليل النوعي والكمي لنسخ الإنتاج المكتوب للطلاب وأيضاً التحليل الجزئي والمتعدد الأبعاد للدليل المدرسي لسنة 5 ابتدائي الجيل الجديد.

الكلمات المفتاحية: المصادر اللغوية، الأدوات اللغوية، علم أصول التدريس، حالة التكامل، البناء الاجتماعي، المهمة النهائية أو مشروع الكتابة، الكتاب المدرسي.

Abstract

This present research work is to explain, analyses, and interpret the concept of language resources. As their name indicates, in a formal classroom situation, language resources are numerous and varied; in fact, they are all language resources related to the teaching/learning of French in the 5th PA. However, in our specific case, language resources are those lessons in grammar, conjugation, spelling and vocabulary that provide the learner with as many useful materials for the completion of the final task or writing project.

In addition, the thesis also seeks to consolidate the theoretical part with practical data such as qualitative and quantitative analysis. Copies of written productions of students and also analysis partial and multidimensional the new generation of the 5th P.A. textbook.

Keywords: Language resources, language tools, project pedagogy, integration situation, socioconstructivisme, final task or writing project - textbook.

Table des matières

Remerciements

Dédicaces

Résumé

Introduction générale

Introduction générale1

Cadrage théorique

Chapitre 1 : l'Enseignement du FLE au cycle primaire

1. Les finalités de l'enseignement du FLE au cycle primaire	6
1.1. Un mot sur les réformes éducatives	6
1.2. Un mot sur les objectifs du FLE en 5 ^e AP	7
1.3. Les finalités de l'enseignement au cycle primaire	8
1.4. Organisation de l'enseignement/apprentissage du FLE en 5 ^e AP	10
1.5. Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?	12
1.6. Qu'est-ce qu'une activité de langue ?	13
1.7. L'objectif didactique du manuel scolaire	14
1.7.1. L'objectif didactique	15
1.7.2. L'objectif culturel	15
2. Les ressources linguistiques	16
2.1 Les outils linguistiques dans le manuel scolaire de 5AP	16
2.1.1 Le vocabulaire	17
2.1.2 La grammaire	18
2.1.3 La conjugaison	19
2.1.4 L'orthographe	19

Chapitre 2 : La tache finale selon la perspective actionnelle et

Co-actionnelle

1.La pédagogie du projet	21
2.La tâche finale dans le projet didactique	22
3.L'approche actionnelle.....	24
3.1.L'approche actionnelle et la tâche.....	24
3.2.L'approche co- actionnelle et la tache	25
4.Situation problème et situation d'intégration	28
4.1.Situation problème	28
4.2.Situation d'intégration	29

Enquête

1.Analyse du manuel scolaire : 5 ^e AP	32
1.1.Le manuel de 5e AP	32
1.1.1.Analyse du manuel scolaire : projet 3, séquence 1 et 2	33
1.1.2.L'analyse de la première séquence intitulée ‘ ‘quand je serai grand ‘ ‘.....	34
1.2.L'analyse de la deuxième séquence	36
1.2.1.L'Analyse du support textuel et iconique	37
2. Le niveau de langue utilisé dans les deux séquences du manuel scolaire	38
3.L'Analyse des questions et des consignes.....	40
3.1.Les questions.....	40
3.2.Les consignes	41
4.Dimension socioculturelle du contenu (exemple du projet 3)	42
5.L'analyse des copies des élèves.....	44
5.1.L'analyse de la première tâche finale 1 : présenter ton métier préféré.....	44
5.2.L'analyse de la deuxième tâche finale de la séquence 2.....	49
6.Analyse des résultats obtenus	52

Conclusion générale

Conclusion générale.....	55
--------------------------	----

Bibliographie

Références bibliographiques.....	59
----------------------------------	----

Annexes

Annexes	63
---------------	----

Introduction générale

Introduction générale

Avec les réformes de l'an 2000 en Algérie et avec l'avènement des approches communicatives, de l'approche par les compétences et de la pédagogie centrée sur l'apprenant c'est-à-dire la pédagogie du projet, de nombreux concepts opératoires et opérationnels ont vu le jour et ont été appliqués dans les établissements scolaires notamment dans l'école primaire.

Des notions telles que projet didactique, séquences d'apprentissage, compétence, performance, réalisation de tâches, mobilisation de savoirs et de savoir-faire, situation d'intégration, situation problème, projet d'écriture etc., sont devenus progressivement l'apanage des inspecteurs, des professeurs formateurs et du collectif des enseignants des trois cycles. Depuis les réformes éducatives, on n'a pas cessé d'entamer des séminaires pédagogiques et d'y discuter, analyser et appliquer ces concepts théoriques, que ce soit dans les journées de formation, périodiques dans la formation initiale (ex ITE) ou dans la formation en cours d'emploi.

Parmi les nombreuses notions discutées et appliquées, il existe la notion de ressource linguistique qui occupe dans le processus d'apprentissage du français, une place prépondérante et qui constitue notre thème principal.

Comme tous les professeurs le savent, le projet didactique se déroule dans le temps. En effet, un projet didactique ou projet d'écriture dure parfois jusqu'à deux mois. Le projet se subdivise en séquences d'apprentissage qui sont liées et solidaires (de deux à trois séquences par projet). Au fur et à mesure du déroulement du projet et des séquences, l'apprenant engrange de nombreux savoirs et de nombreux savoir-faire qu'il investira au moment voulu autrement dit lorsqu'une tâche lui est dévolue. Parmi ces compétences emmagasinées au niveau cognitif, il existe ce que l'on appelle communément les ressources linguistiques.

En effet, en plus des techniques apprises, en plus des méthodes et des techniques apprises et appliquées, en plus des séquences incorporées au niveau cognitif et métacognitif, l'apprenant aura aussi appris et emmagasiné un certain nombre de ressources linguistiques qu'il pourra mettre en application le jour où il sera confronté à une tâche et précisément à la réalisation du projet d'écriture. Il pourra alors écrire un texte narratif, un conte, un texte descriptif ou un texte explicatif parce qu'il a été doté ou armé d'un certain nombre de

ressources linguistiques (vocabulaire, conjugaison, grammaire, orthographe) qui lui faciliteront la tâche demandée.

En principe, les ressources linguistiques du français sont inépuisables en particulier le lexique ou le vocabulaire dont la liste est in exhaustive, c'est pourquoi, l'apprentissage se fera progressivement et l'apprenant s'appropriera petit à petit des mots, des expressions, du vocabulaire qu'il pourra mettre en pratique en cas de besoin.

En ce qui concerne notre objectif, il s'agit pour nous de montrer et d'expliquer comment les ressources linguistiques agissent positivement sur l'apprentissage en général et sur la réalisation des tâches en particulier.

Après ce court aperçu, essayons maintenant de poser notre problématique suivie des hypothèses de travail.

Les ressources linguistiques apprises et emmagasinées par l'apprenant durant le déroulement du projet peuvent-elles lui être utiles lors de la réalisation du projet d'écriture ?

Ceci nous mène vers deux hypothèses de travail :

Hypothèse 1 : Le manuel scolaire de cinquième année du cycle primaire, comme matériel didactique, peut-il aider l'apprenant à réagir face à une situation d'intégration ou à une situation-problème en lui proposant des activités et des ressources diversifiées de langue.

Hypothèse 2 : Les ressources linguistiques acquises, apprises et engrangées lors des séquences d'apprentissage peuvent-elles être d'une grande efficacité pour l'apprenant lors de la réalisation du projet d'écriture qui clôture les séquences d'apprentissage.

Pour plus de clarté méthodologique, nous proposons la démarche suivante :

Dans les deux chapitres théoriques, nous aborderons en détail les points suivants : les finalités de l'enseignement du FLE au primaire, le projet didactique, les ressources linguistiques, la réalisation de la tâche ou du projet d'écriture. Sans oublier d'introduire d'autres notions très importantes telles que l'approche actionnelle et co-actionnelle ainsi que la situation problème suivie de la situation d'intégration.

Le volet pratique est subdivisé en deux parties, dans la première partie, il s'agit d'abord de donner un aperçu global sur le manuel dans sa totalité, sur son agencement et sa structure globale ; en suite vient l'analyse partielle du manuel scolaire. Puis dans la

deuxième partie c'est présenter l'école et le groupe/ classe expérimental et d'analyser, qualitativement et quantitativement les données c'est-à-dire un échantillon de copies d'élèves et cela par le biais d'une grille critériée.

Une conclusion générale ouverte sera proposée à la fin de tout le travail.

Cadrage théorique

Chapitre 1 :

L'enseignement du FLE au cycle primaire

Avant d'entrer dans le vif du sujet et de mettre en lumière les notions théoriques que nous avons citées dans l'introduction, nous essayons d'abord de faire la différence entre un objectif et une finalité.

L'objectif a certaines caractéristiques, les questions posées pour atteindre un objectif sont les suivantes (exemple du projet didactique)

L'objectif est-il :

Spécifié : est-il bien défini ?

Mesurable : y-a-t-il une indication chiffrée ?

Réaliste : il est possible de l'atteindre.

Temporel : situé dans le temps.

Mais la finalité est plus englobante et vise loin, elle est beaucoup plus sociale, les finalités sont des valeurs à atteindre, comme par exemple en éducation : l'enseignement des langues étrangères en général et du français en particulier vise l'accès à la connaissance documentaire simple, à la connaissance des autres cultures, à l'ouverture sur les sciences et les autres civilisations humaines, aux changes et au respect réciproque des peuples, à une ouverture sur l'universalisme. En 5^{ème} année primaire par exemple, les finalités sont plus modestes, il s'agit, par l'intermédiaire de l'enseignement du français, d'éveiller en eux cette sensibilisation aux questions écologiques, à la protection de la nature et des animaux, d'ailleurs l'enfant, de par sa nature, est très sensible à cet univers naturel.

Ainsi après avoir cerné cette notion de finalité, nous allons maintenant entamer les finalités de l'enseignement du français au cycle primaire.

1. Les finalités de l'enseignement du FLE au cycle primaire

1.1. Un mot sur les réformes éducatives

Il n'est pas nécessaire de revenir aux finalités classiques et traditionnelles basées souvent sur l'approche structuraliste des années 1970, il serait plus judicieux de revenir aux finalités de l'enseignement/apprentissage du FLE après les réformes éducatives de l'année 2000.

Les finalités de l'enseignement du FLE, dans les trois cycles et particulièrement dans le primaire qui constitue notre champ d'investigation, ont été introduites officiellement à partir des réformes éducatives mises en chantier en octobre 2001 et appliquées en 2003/2004. Ce fut la commission nationale pour la réforme éducative CNRE qui les a promulguées officiellement. A ce propos le président A. Bouteflika déclare au sujet de l'enseignement des langues étrangères :

« (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain... »¹

Rappelons qu'à cette époque cruciale de l'éducation en mutation profonde, beaucoup d'encre a coulé pour mettre au point cette réforme éducative, des moyens financiers, matériels et humains ont été débloqués, des professeurs formateurs ont été mobilisés, des stages ont été organisés, tous les partenaires de l'éducation avaient collaboré et participé à la réalisation de ces réformes parmi lesquelles figurent les finalités de l'enseignement du FLE au primaire.

1.2. Un mot sur les objectifs du FLE en 5^e AP

En ce qui concerne les objectifs généraux en 5^e AP, il s'agit au cours des projets proposés de développer progressivement chez l'élève quatre compétences qui sont complémentaires : la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension de l'écrit et la production écrite. Parallèlement au développement de ces quatre compétences, il s'agit aussi pour l'élève, accompagné de son maître, d'engranger un certain nombre de ressources linguistiques comme le vocabulaire, le lexique thématique, la conjugaison, l'orthographe, les structures variées, les articulateurs de temps, d'espace, de cause, de conséquence etc. Ces ressources linguistiques ne sont pas hasardeuses, elles font partie du processus d'apprentissage et changent en fonction du projet, si on apprend à l'élève le participe passé et la forme passive, ce n'est pas aléatoire mais c'est pour qu'il puisse investir ces outils linguistiques dans des tâches précises et surtout dans le projet d'écriture, comme par exemple écrire un fait divers.

¹Habib El Mistari, « *l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ?* ». Synergies Algérie n°18 , 2013,p.40
https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2_Habib_El_Mistari.pdf(consulté le 08/07/2021).

Parallèlement aux objectifs généraux cités, il existe des objectifs spécifiques autrement dit les objectifs de chaque leçon, ces objectifs spécifiques se rapportent aux compétences visées pour chaque cours. Par exemple, en compréhension de l'écrit, on peut viser deux compétences : comprendre le texte et le résumer ou le récapituler.

Pour ce qui est des situations communicatives en général, il s'agit à chaque fois de mettre l'apprenant dans une situation de communication et le laisser prendre place dans un échange où il s'exprimera en fonction du contexte. Quant à l'aspect cognitif et métacognitif, à ce niveau-là, l'apprenant sera amené à s'approprier de nouvelles stratégies au fur à mesure que les apprentissages se suivent. Chaque élève utilisera les stratégies qu'il juge efficace, chaque élève aura son itinéraire et cela en fonction de ses capacités, de ses plans, de sa méthode, ceci nous renvoie à la pédagogie différenciée de Philippe Merrieu².

En ce qui concerne les objectifs linguistiques, l'apprenant emmagasiner progressivement de nombreux mots, de nombreuses structures grammaticales et morphosyntaxiques, du lexique thématique, des champs lexicaux, du réemploi et des variantes etc. qui viennent s'incorporer au niveau cognitif pour l'enrichir. Ainsi, toutes ces informations viennent non pas seulement se superposer au niveau mental mais s'intégrer pour former ce que Jean Piaget appelle les « schèmes nouveaux »³.

1.3. Les finalités de l'enseignement au cycle primaire

Pour être précis devant cette question précise sur les finalités de l'enseignement du FLE au cycle primaire, nous devons nous référer à des recherches faites sur cette question et à des documents officiels.

La première référence revient à une recherche doctorale faite sur ce sujet et qui stipule ceci :

Le président A. Bouteflika déclare au sujet de l'enseignement des langues étrangères : « (...) *la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain.* »⁴

² Philippe Merrieu, « *L'École, mode d'emploi : Des méthodes actives à la pédagogie différenciée* », ESF éditeur, paris, 1985.

³ Emile Jalley et Henri Wallon, « *wallon, lecture de Freud et Piaget* », Editions sociale, Paris, 1981, p.259

⁴ H.1 Mistari, « *l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ?* », art.cit.p., 40.

La deuxième référence se rapporte à des réflexions qui expliquent les finalités de l'enseignement du FLE au primaire.

L'école a de nombreuses fonctions comme par exemple l'instruction, la socialisation, la qualification etc. mais elle a aussi pour mission d'apprendre à l'élève au moins deux langues étrangères (anglais et français) qui permettent l'ouverture sur le monde et sur les sciences ainsi que l'accès à la documentation simple. Cette volonté d'ouverture par le biais des langues étrangères a été énoncée par le président de la république A Bouteflika au moment des réformes éducatives :

« Apprendre aux élèves dès leurs plus jeunes âges une ou deux langues étrangères de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. »⁵

Et toujours à propos de l'intégration des langues étrangères, le président ajoute :

« .. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre aisément par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers...⁶

Pratiquement, ces déclarations et ces citations doivent se traduire en classe par de nouveaux comportements pédagogiques, par une centration beaucoup plus sur l'élève que sur les contenus, par de nouvelles relations maître/élève, relations basées sur ce que l'on appelle aujourd'hui le contrat pédagogique et par l'installation progressive des compétences communicatives orales et écrites. L'installation des deux compétences : linguistique et communicative doteraient l'apprenant d'une compétence langagière à l'école et plus tard dans sa vie au sein de sa société.

Il s'agit en fait de dépasser la pédagogie traditionnelle basée sur la notion de structures pour aller vers ce que l'on appelle aujourd'hui l'approche par les compétences et l'approche communicative qui permettent à l'apprenti de sortir des structures figées pour aller vers les nombreuses ressources linguistiques généralement ouvertes, foisonnantes et

⁵Fatima Fatiha Ferhani , « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme » in *Le français aujourd'hui* n° 154, 2006, p. 11, [En ligne]<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm> , consulté le (08/07/2021).

⁶ Ibid.

contextualisées. Ainsi l'élève passera des situations phrastiques aux situations transphrastiques, des énoncés figés à des énonciations ouvertes, authentiques et plurielles.

Dans ce cas précis, la classe de langue devient une classe vivante et à ce propos Claire Kramersch dit : « *l'authenticité de la classe de langue provient de son double rôle d'observatoire et de laboratoire au cours des processus de communication entre enseignant et apprenants.* »⁷

En somme, la finalité de l'enseignement/apprentissage du français au primaire et en 5^e AP, c'est de doter progressivement l'apprenant des quatre compétences déjà citées, de lui inculquer certaines valeurs algériennes et universelles et aussi de le préparer à la vie sociale et professionnelle.

L'impact des finalités est donc double : scolaire et extrascolaire.

Pour finir cette partie sur les finalités de l'enseignement/apprentissage, nous pouvons citer Pierre Barbéris et Roger Fayolle dans le chapitre " lire en vue de quoi ?" Qui soulignent dans le chapitre " lire en vie de quoi ?" : « *On pourrait rappeler que les finalités générales de l'enseignement peuvent-être de deux ordres : 1) le développement complet et harmonieux de la personnalité, non par ambition encyclopédique, mais par souci de ne laisser aucune des grandes activités humaines (raison, imagination, affectivité, esprit critique, aptitude à agir et à transformer). 2) Une insertion à la fois pratique et critique progressive de l'adolescent dans un ensemble professionnel et social* ». ⁸

1.4. L'organisation de l'enseignement/apprentissage du FLE en 5^e AP

Pour cerner cette question, nous avons jugé utile de faire référence au document d'accompagnement officiel intitulé guide d'utilisation du manuel de 5^e AP élaboré par Leila Medjahed.⁹

Le guide que nous avons en notre possession est très clair et lisible et les projets et les séquences le sont encore plus. En général, il existe quatre projets liés et qui se rapportent au monde des animaux, des voyages culturels et de la protection de la nature. Le premier projet est intitulé *au Zoo*, il contient deux séquence (pauvre petite gazelle et c'est un vrai fennec), le deuxième projet a pour titre *un lieu exceptionnel* il contient deux séquences

⁷Claire, Kramersch, « *Interaction et discours en classe de langue* », Didier : Hatier, 1996.p. 36.

⁸ Barbéris Pierre et Roger Fayolle, « *la lecture des textes, que faire ?* », la nouvelle critique, paris, 1975.

⁹Leila Medjahed, « *guide d'utilisation du manuel de français 5^{ème} année primaire* » p.

03.https://docs.google.com/file/d/1LPbr15uoqDCs_voq72eYI8M3HIIl2dxd/view(consulté le 15/07/2021).

(nous allons au musée et j'aime voyager en famille), le troisième projet est intitulé *qu'est-ce- qu'une catastrophe naturelle ?* Il contient deux séquences (quand je serai grand et que devons-nous faire) et enfin le 4^e projet a pour titre *protégeons la nature*, il contient deux séquences (pourquoi notre terre est-elle en danger ? et ne gaspillons pas l'eau).

Le tableau suivant en page 3, extrait du guide du maître¹⁰ présente clairement les projets et les séquences d'apprentissage en 5^e AP :

	Projet 1 : au Zoo
Séquence 1	Pauvre petite gazelle !
Séquence 2	C'est un vrai Fennec !
	Projet 2 : c'est un lieu exceptionnel
Séquence 1	Nous allons au musée
Séquence 2	J'aime voyager en famille
	Projet 3 : qu'est- ce qu'une catastrophe naturelle ?
Séquence 1	Quand je serai grand.
Séquence 2	Que devons-nous faire ?
	Projet 4 : protégeons la nature !
Séquence 1	Pourquoi notre terre est en danger ?
Séquence 2	Ne gaspillons pas l'eau !

Non seulement ces projets visent la sensibilisation de l'apprenant aux questions écologiques et en plus de cela ils leur permettent progressivement et continuellement de développer un certain nombre de compétences comme la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral, l'expression orale et la production écrite, il s'agit en fait des quatre compétences déjà citées. À cela s'ajoutent l'acquisition d'un certain nombre d'outils linguistiques comme la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire et le lexique thématique

¹⁰ Op Cit.p.3

sans oublier les points de langue simples comme la phrase simple, l'expression de cause, l'expression de temps, les indicateurs de lieu et de temps ainsi que les formes interrogatives, impératives et négatives. D'une manière générale, les points de langue sont simples, abordables, facilement utilisables dans des situations de communications ou dans certains procès énonciatifs ou dialogiques.

Comme l'exemple de cet énoncé qui figure dans le manuel scolaire en page 75 :

- *Amira : que dois-je faire après les inondations, Monsieur ?*
- *Le maitre : après une inondation, il faut aérer la maison.*
- *Amira : Et si le sol est humide ?*
- *Le maitre : Tu dois nettoyer le sol mais tu t'éloignes des fils électriques.*

1.5. Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?

Un manuel scolaire est un document officiel qui est très important aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant. Généralement, ce type de document est élaboré par une équipe pédagogique compétente du ministère de l'éducation nationale. Des pédagogues, des psychologues, des spécialistes de la matière, des enseignants universitaires et des inspecteurs chevronnés se mettent tous à la tâche pour mettre au point ce document. Tout doit être étudié, examiné, revisité : aucune erreur n'est permise qu'elle soit d'ordre linguistique, culturel ou scientifique ou organisationnel, une petite erreur dans le manuel scolaire pourrait être fatale pour l'apprentissage car l'erreur se fossilise au niveau cognitif de l'apprenant. C'est pour cette raison qu'il existe un comité de lecture, de vérification et de contrôle, ce comité est constitué de spécialistes en la matière désignés par le ministère de l'éducation nationale.

Les trois citations suivantes nous éclairent un peu plus :

- François-Marie Gérard (2009) : « *le manuel scolaire reste encore le support à l'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace* ». ¹¹
- Selon la définition du Petit Robert (2003) : « *Le manuel est un ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une*

¹¹Hussain Belhadj, « *Le manuel scolaire et son rôle dans l'action d'enseignement en classe du F.L.E en Libye.* »,Norsud, université Misurata (Libye), 2016, p,01, <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03081361/document> (consulté le 15/07/2021).

science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires »¹² ;

- D'après François-Marie Gérard et Xavier Roegiers (2009), « *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* ». ¹³

Il en est de même pour l'impression du manuel scolaire qui doit obéir aux règles strictes de l'impression et de l'édition : la couverture, la reliure, la fiabilité et la qualité des feuilles de papier, les éléments para textuels, les couleurs, la mise en page et la numérotation sont d'une importance capitale pour la réussite, l'optimisation et l'efficacité de ce matériel didactique.

1.6. Qu'est-ce qu'une activité de langue ?

Comme on peut le remarquer, les vocables *séance* et *exercice* ont été supplantés par le mot « activité » qui veut dire que l'apprenant passe des situations de langue figées à des situations d'activité, de dynamisme, de consultation, d'inter- correction, d'autocorrection, de remaniements, de feed-back etc. Ainsi, la classe devient non plus un lieu figé et fermé mais un espace ludique et vivant. L'élève n'est plus un réceptacle, il devient un véritable partenaire dans la construction du savoir. Cela nous renvoie directement à la notion de socioconstructivisme.

Selon ce psychologue russe, la pensée a une incidence sur la vision sociale de l'apprentissage et l'interaction sociale, c'est l'origine et le moteur de l'apprentissage. La connaissance et le savoir sont le produit de l'interaction du groupe, de l'interaction entre la personne et le milieu social, il faut entendre par milieu social le groupe classe. Ce qui fera dire à L. Vygotsky : « *Tous les processus psychologiques supérieurs (communication, langage, raisonnement, etc.) s'acquièrent d'abord dans un contexte social, pour ensuite être intériorisés au niveau individuel.* »¹⁴

C'est dans ce sens que se situe le terme « activités ».

¹² H. Belhadj, « *le manuel scolaire et son rôle dans l'action d'enseignement en classe du F.L. E en Libye* », art. cit., p. 3.

¹³ Ibid., p. 3.

¹⁴ Djamil Mohamed Touati et Mehdi Bouazila, « *Les ateliers de réflexion partagée en classe : Le cas des élèves de 2e année moyenne* ». Mémoire de Master en didactique. Guelma, Université 8 Mai 45, 2020, p.6.

Revenons à notre question sur les activités de langue, il faut d'abord faire la différence entre les activités en classe de langue, dans ce cas, il s'agit de toutes les activités qui sont contenues dans les séquences d'apprentissage, mais pour être plus précis, il faut entendre par les activités de langue tous les moments où le maître et l'apprenant abordent des questions beaucoup plus linguistiques comme par exemple l'emploi et variantes du lexique, le vocabulaire thématique, la conjugaison, la grammaire, l'orthographe et la phonétique. C'est ce que nous avons appelé dans le titre du mémoire les ressources linguistiques.

À propos des activités en classe de langue ou des activités de langue elles-mêmes, Selon Evelyne Bérard (1991), dans une classe de langue, le travail s'organise autour de trois types d'activités : activités de compréhension, activités de conceptualisation et des activités d'expression.¹⁵

Pour le premier type d'activité c'est-à-dire la compréhension, il s'agit de l'apprentissage progressif de la compréhension de phrases, d'énoncés, de petits textes, de textes dialogiques ou de comptines, pour l'activité de conceptualisation, il s'agit aussi à l'élève de pouvoir conceptualiser, autrement dit de comprendre, de conscientiser et d'explicitier certains règles, dans ce cas, l'apprenant n'agit pas implicitement ou intuitivement mais sait ce qu'il fait et agit en connaissance de cause. La dernière activité c'est l'expression, il s'agit de l'expression orale et de l'expression écrite.

1.7. L'objectif didactique du manuel scolaire

Il faut d'abord souligner que le manuel scolaire est aussi bien utile pour l'enseignant que pour l'enseigné.

Généralement, ce document est incontournable dans l'enseignement/apprentissage en général et dans l'apprentissage du français en particulier. Il a deux objectifs principaux : un objectif didactique et un objectif culturel.

¹⁵ Zaho yang, « *Les activités en classe de langue comme déclencheurs de communication* », *Synergies Chine*, 2007, p.159 <https://gerflint.fr/Base/Chine2/zhao.pdf> (consulté le 15/07/2021).

1.7.1. L'objectif didactique

L'objectif didactique vise l'apprentissage effectif du français, un apprentissage progressif, méthodique et organisé en projets et en séquences. Chaque projet a des objectifs généraux et des objectifs spécifiques, chaque projet présente une thématique variée, chaque projet vise des compétences et des performances à installer. En outre, le manuel scolaire constitue une source très importante pour l'élève qui peut le consulter à tout moment, que ce soit en classe, à la bibliothèque ou à la maison. Ce document peut aussi être consulté individuellement ou collectivement dans les travaux de groupe par exemple.

Nous allons tenter maintenant citer quelques fonctions primordiales du manuel scolaire :

- Il permet la transmission de connaissances et de savoirs : connaissances sur le monde, connaissance sur des thèmes, connaissances générales etc.
- Il permet aussi et surtout d'apprendre et d'emmagasiner un ensemble de structures ou de ressources linguistiques (lexique, vocabulaire, orthographe, conjugaison, grammaire etc.)
- Il permet de même l'autonomisation de l'apprenant qui peut consulter son document personnellement et qui peut aussi faire les exercices et activités qui sont proposées.

Selon Alain Choppin (1992, P.120) : « *Étant donné que le rôle du manuel est de fixer, d'organiser et de structurer les connaissances, les savoirs et les savoir-faire, le manuel constitue un support documentaire écrit indispensable pour chacun des apprenants. Il les aide à travailler individuellement ou collectivement, sur, des schémas, textes exercices etc.* ».¹⁶

1.7.2. L'objectif culturel

En plus des fonctions citées du manuel scolaire, ce dernier a aussi une autre fonction très utile pour le développement de l'imaginaire de l'apprenant qui peut alors s'ouvrir sur le monde extérieur, d'abord sur son univers propre c'est-à-dire sa culture, qui peut aussi s'ouvrir sur le monde des autres êtres vivants (comme dans notre cas sur les animaux et sur l'écologie en général). Par ailleurs, l'apprenant, par l'intermédiaire du

¹⁶H. Belhadj, « *le manuel scolaire et son rôle dans l'action d'enseignement en classe du F.L. E en Libye* », art. cit., p. 7.

manuel scolaire peut aussi s'ouvrir sur la littérature et la culture française et universelle véhiculée par la langue française.

2. Les ressources linguistiques

Toutes les séquences d'apprentissage, toutes les leçons de français, toutes les activités langagières, les quatre compétences, les images, les comptines, les dialogues et jeux de rôle et même les moyens audiovisuels peuvent être considérées comme ressources linguistiques mais dans notre cas précis, il faut entendre par ressources linguistiques les activités qui sont inhérentes à l'outillage linguistique qui apparaît à travers les leçons de vocabulaire, de lexique, de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de phonétique.

Comme son nom l'indique, une ressource est une sorte de puits ou de réservoir qui contient un ensemble de mots, de structures morphosyntaxiques et de formes orthographiques ; une sorte de boîte à outils linguistiques qui constituent des matériaux indispensables pour l'apprentissage en général, pour la réalisation des tâches et aussi pour le projet à mettre au point.

Il existe de nombreux vocables qui renvoient à la notion de « ressources linguistiques » comme par exemple : les outils linguistiques, un appareillage linguistique, des matériaux linguistiques, une boîte à outils etc.

Ces ressources linguistiques, comme il a été déjà souligné, constituent pour l'apprenant des outils qui lui servent en compréhension de l'écrit, en compréhension de l'oral, en expression orale, en expression écrite, enfin ils lui servent pour développer les quatre compétences citées.

Les mots, le vocabulaire, le lexique, la morphosyntaxe, les outils grammaticaux, les différents articulateurs logiques ou discursifs sont très utiles pour le langage en général, c'est une sorte de ciment qui permet à l'apprenant de construire et de garantir la cohérence de son discours oral ou écrit.

Au niveau du manuel scolaire, ces outils linguistiques apparaissent dans chaque séquence et dans chaque projet, ils diffèrent d'un projet à un autre, ils sont d'abord utilisés dans des phrases simples puis dans de petits paragraphes et dans de petits textes. Ils sont parfois réunis dans des boîtes à outils, en couleur, puis dans de petites situations de communication (texte, dialogue, jeux de rôle et dramatisation).

2.1. Les outils linguistiques dans le manuel scolaire de 5AP

Pour éviter des confusions entre certains concepts comme ceux de ressources linguistiques, d'activités de langue, d'outils linguistiques, il serait judicieux de rappeler que toutes les activités sans exception et les moyens didactiques mis à la disposition de l'enseignant et des élèves peuvent être pris comme ressources linguistiques, cela a été déjà signalé mais pour ne pas confondre ces notions, il faut insister sur certaines différences : Les activités de langue sont aussi nombreuses et variées, comme la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral, l'expression orale, l'expression écrite, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe etc. Ces activités de langue ne sont jamais décloisonnées au contraire, elles font partie d'une organisation séquentielle et projective.

Quant aux ressources linguistiques, comme leur nom l'indique, ce sont des outils ou des matériaux qui sont indispensables dans toute activité langagière. Pour s'exprimer, pour dialoguer, pour écrire, pour communiquer, le locuteur ou le scripteur a besoin de vocabulaire, de lexique, de grammaire, de conjugaison, d'orthographe sans lesquels le discours est impossible. Ce sont donc ces micros articulateurs discursifs qui permettent de faire des phrases, des énoncés, des textes et des discours.

2.1.1 Le vocabulaire

Selon le dictionnaire Jean-Pierre Cuq « *dans l'usage courant, le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue et c'est en ce sens que des ouvrages à but pédagogique ou documentaire s'intitulent vocabulaire* »¹⁷

Marie-claudetreville et lisse Duquette voit que : « *le vocabulaire d'une langue est sous ensemble du lexique de cette langue. Il est composé de toutes les unités sémantiques, graphiquement simple et composées et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours* »¹⁸

L'objectif indispensable de la classe du FLE ; c'est enrichir le vocabulaire des apprenants et élargir leur bagage linguistique, ces derniers doivent apprendre :

- Un langage juste et riche qui désigne les objets réels qui exprime la vie quotidienne (des sensations, des motions, des abstractions ...)

¹⁷Ryme Sabri, « *les difficultés des points de langue dans la production écrite* ». Mémoire de Master en didactique, Université Larbi Ben M'hidi, Oum El Bouaghi, 2018, p.13.

¹⁸Ibid.

- Un niveau courant et standard de la langue (des notifications, des significations, de synonymes, des oppositions etc.).¹⁹

2.1.2 La grammaire

Selon J.P.cuq propose la définition suivante pour la grammaire il s'agit d'« *une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristique de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement, on parle correctement de la grammaire* »²⁰

Il existe aussi une variété de définition du mot grammaire qui se définir comme suite :

« *Ensemble des règles d'usages qu'il faut suivre pour parler et écrire correctement une langue* »²¹

L'objectif pédagogique de ce point de langue c'est de permettre aux apprenants de savoir :

-Les règles grammaticales convenables au niveau des apprenants (la ponctuation, les structures syntaxiques fondamentales, la nature des mots et leurs fonctions, les Connecteurs logiques etc.).²²

2.1.3 La conjugaison

Le mot conjugaison est issu du latin *conjugatio* qui signifie union selon le grand dictionnaire Hachette « *est l'ensemble des formes que possède un verbe* »²³

Le petit Robert la définit comme « *l'ensemble des formes verbales, le tableau ordonné de toute les formes d'un verbe* »²⁴

En ce sens de toutes ces définitions, la conjugaison permet aux apprenants d'apprendre :

¹⁹Bouchra Yacia, « *La ré exploitation des points de langue en situation d'intégration* ». Mémoire de Master en didactique, Oum El Bouaghi, Université Larbi Ben M'Hidi, 2017, p.35.

²⁰R. sabri, « *les difficultés des points de langue dans la production écrite* », op. cit., p. 19.

²¹ Ibid.

²² B. Yacia, « *La ré exploitation des points de langue en situation d'intégration* », op. cit., p. 36.

²³R. sabri, « *les difficultés des points de langue dans la production écrite* », op. cit., p. 22.

²⁴ Ibid.

- La flexion et la variation de la forme des verbes en fonction des circonstances prenant en considération (la personne, le nombre, le genre, le temps, la voix, le mode, l'aspect, le mouvementetc.).²⁵

2.1.4 L'orthographe

Le mot orthographe vient du grec orthographia, composé de deux mot orthos veut dire droit et graphein qui signifie écrire correctement²⁶

Selon le dictionnaire la langue française « *la façon dont un mot est écrire pour construire un système de signes graphiques* »²⁷

En ce sens, l'orthographe représente l'ensemble des règles qui permettent de réaliser une maîtrise correcte du système grpho-phonétique pour rendre l'apprenant capable de transcrire correctement ses pensées.

Pour être plus clair, les outils linguistiques sont proposés à chaque fois dans la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe :

*« Grammaire, orthographe, conjugaison et lexique sont des « outils » au service de la maîtrise de la langue » ce qui a deux conséquences : Ils ne sont ni un but en soi ni l'objectif de l'enseignement du français, Ils s'appréhendent de façon à comprendre et mémoriser le fonctionnement du français. »*²⁸

En un mot, cette observation veut simplement dire que ces outils linguistiques sont fonctionnels, c'est ce que les enseignants de tous les cycles appellent « fonctionnement de la langue ».

Sur un autre plan, c'est-à-dire au niveau du manuel scolaire, ces outils linguistiques apparaissent dans chaque séquence et dans chaque projet d'écriture, ils apparaissent sous forme de points de langue, sous forme de boite à outils, sous forme d'exercices lacunaires, sous forme de question/réponses et même sous forme ludique (images, dessins, couleurs, boites, comptine).

²⁵ B. Yacia, « *La ré exploitation des points de langue en situation d'intégration* », op. cit., p. 36.

²⁶ R. sabri, « *les difficultés des points de langue dans la production écrite* », op. cit., p. 22.

²⁷ Ibid.

²⁸M. Ros Dupont, « *Enseigner les outils de la langue pour aider les élèves de l'école élémentaire à apprendre* ». Grammaire, orthographe, conjugaison à l'école élémentaire, 2006 2007, p.01,https://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/enseigner_outils_de_la_langue_ros.pdf(consulté 15/07/2021).

Chapitre 2 :

La tâche finale selon la perspective actionnelle etCo-actionnelle

Avant d'entamer cette question de la tâche finale, essayons brièvement de cerner la notion de pédagogie du projet.

1. La pédagogie du projet

Cette idée est apparue avec les réformes éducatives de l'an 2000, il s'agit de dépasser les leçons décloisonnées et isolées du reste du travail, il s'agit de surpasser les analyses structurales, il s'agit de passer outre l'enseignement compartimenté, au contraire, avec la pédagogie du projet, il est question de réaliser progressivement avec l'élève un projet appelé communément le projet d'écriture qui vient clôturer tout un travail séquentiel, progressif et organisé.

La pédagogie du projet, comme son nom l'indique, vise non pas l'objectif d'une ou de deux leçons, mais elle vise un projet d'écriture préparé, organisé, séquentiel et collectif qui peut s'étaler sur un mois sinon plus.

Après un contrat pédagogique avec l'élève, après avoir tracé les grandes lignes du projet, après avoir établi un plan général et après avoir soulevé les compétences à atteindre, le professeur et l'élève débent le projet pédagogique. Dans ce cas, l'élève sait où il va, comment il doit le faire, pourquoi et quel objectif atteindre, il n'y a pas de hasard ou d'anarchie, au contraire tout est programmé, organisé, optimisé. Il ne reste au professeur et à l'élève que de se doter des ressources linguistiques pour aller vers la réalisation du projet didactique.

Par ailleurs, la pédagogie du projet place l'élève au centre du processus d'apprentissage, elle est centrée non plus sur les contenus mais sur l'apprenant qui devient un véritable partenaire, un véritable acteur qui construit son savoir avec le professeur comme guide et facilitateur de l'apprentissage. L'observation suivante nous éclaire encore plus :

« La pédagogie du projet permet de développer la capacité d'anticipation et de prévision et donne du sens aux apprentissages en mettant l'accent sur leur aspect utilitaire : l'élève est informé sur les objectifs visés, prend en charge l'organisation de son travail et prend

conscience du rôle des tâches qu'il réalise dans l'acquisition des compétences. La pédagogie du projet permet de structurer l'ensemble du programme de l'année, le projet représente ainsi l'axe autour duquel gravitent et s'organisent tous les apprentissages. La pédagogie du projet favorise l'intégration des acquis et l'exploitation des ressources (savoir et savoir-faire) pour la résolution de problèmes... »²⁹

Dans cette citation, il existe des mots clés qui mettent en valeur la notion de pédagogie du projet :

- Capacité d'anticipation et de prévision
- Sens des apprentissages
- Objectifs visés
- Rôle des tâches
- Acquisition de compétences
- Structurer l'ensemble des programmes de l'année
- Exploitation des ressources
- Résolution des problèmes

Enfin, il faut remarquer que c'est cette pédagogie du projet qui a donné naissance aux projets pédagogiques ou didactiques qui figurent dans les manuels scolaires et dans les guides du professeur en général et dans ceux du cycle primaire en particulier.

2. La tâche finale dans le projet didactique

La tâche « pédagogique » est définie ainsi (Conseil de l'Europe 2001 : 121) :

« Elle est fondée sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens. Ces activités de type pédagogique visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier. Les tâches pédagogiques communicatives visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens pour l'apprenant, sont pertinentes, exigeantes mais faisables et ont un résultat identifiable. »³⁰

²⁹Moncef Horchani, Fouzia Ben Abdallah, Habiba Bouaouaja, Nouredine Ferchichi, « le français... un pas de plus », 5^{ème} année de l'enseignement de base, Guide méthodologique, centre national pédagogique, ministère de l'éducation nationale tunisienne, p.05, [file:///C:/Users/otech/Downloads/521513P00%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/otech/Downloads/521513P00%20(1).pdf)(consulté le 17/072021).

³⁰ Micha Osète Véronique. « Conception de séquences didactiques actionnelles : quelles activités pour développer les compétences de productions orales pour les jeunes apprenants ? », Sciences de l'Homme et Société, 2016, p.32 <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01347614/document>(consulté le 17/072021).

Dans des situations formelles de classe, il existe de nombreuses tâches d'apprentissage qui apparaissent sous forme d'exercices, d'activités langagières, de montage de petits textes, de jeux de mots, d'exercices de transformation, de substitution, de permutation, de récitation etc.

Ces tâches sont quotidiennes et se passent au cours de la réalisation des séquences d'apprentissage. En plus de ces activités ponctuelles, il existe aussi une tâche intermédiaire qui se situe au niveau de la fin de chaque séquence où l'élève est appelé à réaliser de petits textes (texte lacunaire, texte à compléter, texte à réarranger, texte à produire etc.).

Mais, La tâche finale est appelée aussi le projet d'écriture qui se réalise après deux ou trois séquences d'apprentissage qui sont en quelque sorte les petits ruisseaux qui vont faire la grande rivière.

Rappelons que l'élève accompagné de son professeur, passe par des moments centraux et cruciaux (séquences d'apprentissage) pour aller progressivement et sûrement vers la tâche finale ou projet d'écriture. En effet, l'apprenant est d'abord doté ou armé de ressources et d'outils linguistiques qu'il pourra mobiliser au moment opportun c'est-à-dire lors de la réalisation de la tâche finale. Il faudrait donc à l'enseignant et à l'enseigné déblayer le terrain, supprimer les obstacles, faciliter l'apprentissage, s'armer d'outils linguistiques et de stratégies métacognitives (plans, itinéraires, organisation) pour arriver à mettre au point le projet d'écriture ou tâche finale. Nous pouvons schématiser le processus d'arrivée à la tâche finale de cette façon :

Activités formant la séquence d'apprentissage en 5^e AP

CE –CO- EO- VOC- ORTH – CONJ- GRAM —————> Projet d'écriture ou tâche finale

Cet axe linéaire nous indique le déroulement d'une séquence d'apprentissage qui mène vers la réalisation de la tâche finale. Cependant, il ne faut pas oublier que d'autres activités s'intègrent aussi dans la séquence comme par exemple les jeux de rôle et dramatisation, les jeux de lecture et d'écriture, les comptines, les images, les activités décrochées (travail/maison) qui sont autant d'activités qui viennent renforcer le déroulement de la séquence.

Nous pouvons illustrer cela par un exemple de la séquence1/ projet 1, séquence extraite du manuel scolaire PP 11à 25 :

Objectif du projet : réaliser des posters d'animaux sauvages suivis d'un petit texte.

- Titre du projet : au Zoo
- Titre de la séquence : pauvre petite gazelle
- **Activités langagières :**
- Expression orale : expression d'après les images
- Vocabulaire : les adjectifs cardinaux
- Grammaire : le sujet de la phrase, le verbe de la phrase
- Conjugaison : la forme pronominale
- Orthographe : l'accord de l'adjectif qualificatif désignant les couleurs
- Orthographe : l'accent aigu et l'accent grave

Il faut rappeler que les leçons de cette séquence et de toutes les autres séquences ne se présentent pas sous forme de structures figées et cloisonnées mais se présentent avec des images en couleurs et des exercices simples et faciles qui imprègnent le jeune apprenant et le motivent. Toutes les activités séquentielles apparaissent sous forme ludique.

3. L'approche actionnelle

3.1. L'approche actionnelle et la tâche

Comme son nom l'indique, l'approche actionnelle n'est jamais figée ou fermée, elle n'est pas non plus considérée comme une fin en soi, au contraire elle est active, dynamique et sert comme outil pour agir. Dans ce cas, la tâche a toujours un sens pour les élèves et s'apparente aux échanges socioconstructivistes tels qu'ils sont préconisés par Lev

Vygotsky³¹. Par ailleurs, le résultat de la tâche doit être toujours logique et identifiable, point de hasard, point d'aventure. En plus des autres activités variées, l'accent est mis en priorité sur la réalisation de la tâche qui peut se faire par pairs ou par groupe, le professeur est considéré dans ce cas comme simple guide, comme facilitateur de la réalisation de la tâche, en aucun cas, il ne peut se substituer à l'élève, au contraire, il laisse l'action et la réflexion aux élèves qui peuvent s'organiser en binôme ou par groupe ou ce que l'on appelle aujourd'hui les ARP ou ateliers de réflexion partagée³².

Les documents d'appui sont authentiques et utilisés dans la mesure du possible comme des ressources et les activités proposées comportent une dimension culturelle.

3.2. L'approche co- actionnelle et la tache

L'approche co-actionnelle dans l'accomplissement des tâches ou de la tâche finale est une approche qui consiste à faire travailler les apprenants en binôme ou en groupe, le travail, selon cette approche, est collectif et basé sur les échanges, les interactions et les réflexions partagées. C'est là où la référence à la théorie socioconstructiviste de Lev Vygotsky s'avère d'une importance capitale.

Pour le grand psychologue russe Lev Vygotsky, le socioconstructivisme signifie en général la construction collective du savoir ou travaux de groupe dans des situations formelles de classe. L'enseignement magistral déclaratif et le travail individuel n'ont plus leur place dans ce processus d'apprentissage, il s'agit maintenant de travaux de groupe, de consultations, d'échanges, de communication en vue de monter une activité, une séquence de travail ou un projet (le professeur devient alors un animateur pédagogique, un guide, un facilitateur de l'apprentissage comme le pense Carl Rogers³³). Cette socialisation de l'apprentissage profite à tout le groupe et constitue pour les apprenants une préparation à la vie sociale.

Dans la conception socioconstructiviste, le sens dans lequel se développe la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel. Pour Lev. Vygotsky, la pensée a une incidence sur la vision sociale de l'apprentissage. D'ailleurs, à ce propos, il

³¹Lev Vygotsky, « *La pensée et le langage* », édition La Dispute, 1934

³²Djamil Mohamed Touati et Mehdi Bouazila, « *Les ateliers de réflexion partagée en classe* », Mémoire de Master en didactique, Université 8 Mai 45,2020, P.37.

³³Op.cit., p. 6.

dit lui-même : « *l'interaction sociale, c'est l'origine et le moteur de l'apprentissage.* » et il ajoute : « *pour comprendre les autres, il ne suffit pas de comprendre leurs mots mais aussi et surtout de comprendre leur pensée.* »³⁴

Toujours selon le psychologue soviétique, la connaissance et le savoir sont le produit de l'interaction du groupe, de l'interaction entre la personne et le milieu social, il faut entendre par milieu social le groupe classe. Ce qui fera dire à L. Vygotsky : « *Tous les processus psychologiques supérieurs (communication, langage, raisonnement, etc.) s'acquièrent d'abord dans un contexte social, pour ensuite être intériorisés au niveau individuel.* »³⁵

De son côté, Le pionnier de la dynamique des groupes, le psychologue américain Kurt Lewin définit ce concept ainsi : « *la dynamique de groupe est un concept qui fait référence à la discipline, psychosociale qui étudie et analyse la formation, le développement, les problèmes, les forces et les relations d'interdépendance qui peuvent être observés au sein d'un groupe.* »³⁶

En effet, comme chez les abeilles, l'individu n'est rien mais le groupe c'est le tout, dans ce cas, les apprenants se réunissent par binôme ou par petits groupes pour travailler ensemble en vue de réaliser la tâche finale ou le projet : des idées sont échangées, notées sur brouillons, des plans sont proposés et négociés, des images ou des posters sont posés sur la table, et le groupe, en cas de besoin peut consulter le chef de groupe ou bien le professeur qui a un rôle interventionniste. Après avoir mis au point le plan, l'itinéraire du travail, les ressources linguistiques et les outils linguistiques sur cahier de brouillon, le groupe passe à la révision, au contrôle, à l'enrichissement pour enfin recopier le tout au propre. S'il s'agit par exemple de posters, les élèves les colleront sur des fiches cartonnées et les feront accompagner de petits textes, de légendes ou de bulles.

Ainsi, dans ce cas, la tâche réalisée par les apprenants aura un double impact : iconique et textuel.

³⁴Ibid

³⁵ Ibid.

³⁶ Justine Lefebvre, « *Kurt Lewin : qu'est-ce que la dynamique de groupe ?* », in les Echos.fr.,20 mars 2012, http://archives.lesechos.fr/archives/cercle/2012/03/20/cercle_44784.htm (consulté le 20/07/2021).

Comme on peut le remarquer, à l'instar du psychologue russe Vygotsky, l'approche co-actionnelle est profitable au plus haut point, elle permet à tout le groupe de participer, de collaborer, d'agir, de se consulter et d'apprendre ensemble (on apprend avec les autres disaient le philosophe allemand J. Habermas). Cette approche permet de même aux élèves qui ont des difficultés de s'accrocher et d'être motivés un peu plus. Cependant, pour que cette approche réussisse et soit optimale, il faudrait certaines conditions matérielles, organisationnelles, spatiales et psychologiques.

- **Conditions matérielles** : les outils didactiques sont simples et commodes : du papier, des fiches cartonnées, des crayons de couleurs, de la colle et des ciseaux dans le cas de présentation de posters par exemple. Si des élèves sont en mesure de préparer des vidéos, pourquoi pas.
- **Conditions organisationnelles** : l'organisation de la tâche finale collective est une condition sine qua none
- **Condition de l'espace** : il doit être adéquat, ouvert et aéré
- **Conditions psychologiques** : l'élève doit préparer sa tâche finale dans des conditions psychologiques favorables (orientation, guidage, encouragement, dédramatisation de l'erreur etc.)

Le triangle didactique suivant est une illustration de l'approche co-actionnelle dans la réalisation de la tâche finale :

L'enseignant (manager)



Le chef de groupe (fédérateur)le groupe/ classe

Co-actionnel

Pour conclure cette partie sur la réalisation de la tâche finale dans une perspective de projet didactique actionnel et co-actionnel, il serait judicieux de remarquer que la tâche au primaire et particulièrement en 5^e AP, est une tâche modeste, simple et commode. La complexification d'une tâche ne peut pas être bénéfique pour les apprenants débutants, c'est pourquoi, toutes les séquences, les travaux de groupes, l'action et la co-action doivent se passer sous un aspect agréable, ludique et accommodant. Toutes les difficultés et les

embuches doivent être écartées et l'itinéraire ou la ligne de travail doivent être claires et pratiques. D'ailleurs, les projets et les tâches proposés dans le manuel scolaire de 5^e AP répondent à ces critères de réussite.

4. Situation problème et situation d'intégration

4.1. Situation problème

Une situation problème est une situation que le professeur peut proposer ou créer pour mettre à l'épreuve les compétences, les performances, le savoir et le savoir-faire des apprenants. La situation problème est généralement inédite et elle est proposée pour interpeller l'intelligence et la créativité de l'élève car le problème posé n'est pas habituel, ni ordinaire, il fait appel à la réflexion et aux efforts intellectuels de l'élève qui peut au début buter devant cette problématique nouvelle pour lui.

Poser une situation problème aux élèves veut dire susciter des conflits cognitifs autrement dit c'est formuler un problème auquel les élèves ne sont pas habitués et devant lequel ils peuvent buter de premier abord. Mais c'est justement là où réside la situation problème qui pose un problème difficile à résoudre car il met l'élève devant une situation qui le désarçonne, qui l'inquiète et qui demande un modèle explicatif particulier. C'est une sorte de piège ou de défi qui teste les compétences intrinsèques de l'apprenant, généralement la situation problème fait appel, non seulement aux performances de l'apprenant mais aussi à ses efforts cognitifs et métacognitifs : dans ce cas l'élève réfléchit, se pose des questions, cherche le comment et le pourquoi des choses, remet en question certains préjugés, renouvelle sa pensée, et entame une rupture épistémologique avec les connaissances acquises et admises.

Mais une question se pose : peut-on proposer des situations problèmes aux apprenants de 5 AP par exemple ?

On peut le faire, de temps en temps pour découvrir les petits génies, pour susciter la curiosité de certains et pour habituer le jeune apprenti dès le jeune âge à affronter des situations problèmes réelles : on peut par exemple l'initier aux interviews ou aux textes exhortatifs, aux reportages ou à l'enquête ou à la lettre ouverte. Cette initiation est une sorte de socialisation prématurée et qui peut dès le jeune âge s'incorporer au niveau cognitif du petit élève. Ce type d'apprentissage se poursuit au moyen, puis au secondaire et

même à l'université, c'est de cette façon qu'on obtient plus tard un journaliste d'investigation par exemple.

Par ailleurs la situation/ problème peut être proposée individuellement ou peut être résolue par un binôme ou par un groupe d'élèves dans des ateliers de réflexion partagée.

Ce mode horizontal de l'apprentissage et du débat d'idées est une sorte de préparation à la socialisation de l'élève qui sera armé pour plus tard. Ceci nous rappelle une citation pertinente : « *en vue de la promotion d'une culture de paix, de la lutte contre la violence... le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre la manipulation de tous ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin.* »³⁷

4.2. Situation d'intégration

La situation d'intégration est une opportunité pour l'élève pour mettre au point ou introduire ses compétences, ses savoirs et ses savoirs faire dans une production écrite, dans une recherche ou dans un projet d'écriture. Comme son nom l'indique, il s'agit à l'élève de mobiliser puis d'intégrer ses ressources linguistiques et ses acquis dans une situation de communication assez complexe.

Le concept de situation d'intégration est central dans l'apprentissage, d'ailleurs on peut aussi appeler cette situation : une situation d'intégration des apprentissages. Cette situation n'est pas l'intégration d'un seul apprentissage mais d'un ensemble d'apprentissage après lesquels l'élève peut exercer ses compétences comme par exemple un problème à résoudre, une production personnelle, une activité de recherche ou tout simplement le projet d'écriture. À ce propos, LE BOTERF dit : « *à la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'utilise que si on ne l'utilise pas* ».³⁸

Comme on peut le remarquer, cette citation veut simplement dire que l'élève doit passer de la compétence à la performance, du savoir au savoir-faire, des connaissances à la pratique.

³⁷Yersu Kim directeur, « *division de la philosophie et de l'éthique* », UNESCO, 1999.

³⁸ Guy LE BOTERF, « *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange* », Paris, Editions d'organisation, 1995, p.18.

Par ailleurs, la situation d'intégrations à certaines spécificités que l'on peut énumérer comme suit :

- Elle mobilise le savoir et le savoir-faire (les compétences).
- Ces acquis ne viennent pas se superposer au niveau cognitif, ils sont appropriés puis intégrés.
- Elle est significative et orientée vers une tâche bien précise.
- Elle est scolaire et extrascolaire c'est-à-dire qu'elle a une dimension sociale et réelle.
- Elle est aussi évaluable.

Au niveau de l'école primaire, la situation d'intégration apparaît dans la réalisation de la tâche ou du projet d'écriture : après avoir acquis des savoirs et des savoirs faire, après avoir acquis de nombreuses ressources linguistiques lors du déroulement des séquences, l'apprenant est à la fin confronté à une tâche bien précise ou il doit faire preuve de ses acquis. L'exemple des projets proposés dans le manuel scolaire de 5^e AP en est une illustration concrète.

Pour conclure cette explication, il faut remarquer que la situation d'intégration se poursuit dans tous les cycles et cela jusqu' à l'université où la situation d'intégration s'apparente à la situation /problème.

Enquête

1. Analyse du manuel scolaire : 5^e AP

Avant d'analyser le projet 3 (séquence 1 et 2), essayons d'abord de donner un aperçu global sur le manuel dans sa totalité, sur son agencement et sa structure globale.

1.1. Le manuel de 5^e AP

À titre de rappel, un manuel scolaire, en pédagogie, désigne :

*« Tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études ».*³⁹

Le manuel de 5^e AP, nouvelle version, est un manuel qui contient quatre projets, chaque projet contient deux séquences d'apprentissage.

Que ce soit du point de vue global ou analytique, la lecture du manuel scolaire est d'un premier abord, agréable à la vue : il est très clair, très limpide et polychrome. Par ailleurs, ce document est parcouru de bout en bout d'images en couleurs et qui sont suggestives dans la mesure où elles répondent au projet et aux séquences, autrement dit, il y a une correspondance étroite entre l'aspect scriptural et l'aspect iconique. Avec ces deux codes, l'apprenant peut comprendre plus facilement et mieux apprendre.

Cette attraction par le texte court et simple, par les jeux de mots et de lecture, par l'image et les couleurs rend l'apprentissage plus ouvert et plus ludique, l'élève serait intéressé, motivé et psychologiquement à l'aise. Il faut souligner au passage que le jeune apprenant ou l'enfant, généralement, aime les dessins et les couleurs et aime apprendre par le biais des activités ludiques, spécialement pour les thèmes sur les animaux et la nature qui font partie de son vécu et même de son imaginaire.

En ce qui concerne la structure ou l'organisation du manuel, il y a :

D'abord la couverture grand format en couleur avec une image d'une écolière portant un sac à dos en bandoulière et avec comme toile de fond de grosses lettres alphabétiques multicolores. Cet élément para textuel incite le jeune lecteur à ouvrir le livre, le regarder, l'apprécier, s'y imprégner et le lire. (Voir annexe 01)

³⁹Dictionnaire actuel de l'éducation, de Jean-Pierre Robert, 2002, p. 104

Ensuite, il y a la présentation de trois auteurs de ce manuel (Leila Medjahed professeur des universités, Mouloud Ferhat inspecteur des écoles primaires ; Kahina Kaddadouche professeure de l'enseignement primaire). (Voir annexe N°02). Il faut ajouter à ces auteurs une équipe technique pour le montage et la conception de la maquette. (Voir annexe 03).

Puis, il y a une petite introduction suivie d'un dessin représentant des écoliers et écolières âgés de 10 à 12 ans de différents sexes (2 filles et 3 garçons) et de différentes régions du pays ayant pour objectif fondamental Co-agir⁴⁰ pour la réalisation d'un projet. (Voir annexe 04) Puis un grand tableau en couleur ou tableau des contenus, et enfin le commencement des quatre projets déjà signalés. (Voir annexe 05)

En somme, ce document de 5^e AP est attractif et captivant aussi bien au niveau de la forme que du contenu, aussi bien pour les élèves que pour le professeur.

Le manuel scolaire de la deuxième génération, qui est utilisé actuellement, est un document qui réunit plusieurs critères de réussite : il est clair, limpide et motivant, d'une bonne qualité, tous les éléments scripturaux et iconiques sont lisibles, mais ce qui est plus intéressant c'est qu'il est en adéquation avec le guide du maître abordé dans notre cadrage théorique.

Par ailleurs, l'analyse d'un manuel scolaire doit au moins se faire à la lumière d'un paramètre crucial : - c'est le paramètre d'adéquation avec les compétences visées, les objectifs d'apprentissage, le public, le contexte socio –culturel et la qualité des questions et des consignes.

1.1.1. Analyse du manuel scolaire : projet 3, séquence 1 et 2

Le projet 3 qui a pour titre «'qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle » contient deux séquences, l'une intitulée "quand je serai grand" et l'autre "que devons-nous faire ?"

Les tâches finales de ses deux séquences pédagogiques sont claires : présenter son métier et réaliser un panneau de photos et de textes pour expliquer comment agir face à une catastrophe naturelle. Ladite consigne a été modifiée par l'enseignante suite à la contrainte du temps qui ne permet pas aux apprenants d'associer leurs écrits à des images ou photos.

⁴⁰ On voit bien qu'à partir de l'introduction p. 01, l'approche adoptée par les concepteurs de ce manuel est la Co-actionnelle qui a été profondément abordée dans le cadrage théorique.

A propos de la consigne, le dictionnaire de pédagogie, Larousse 1996, apporte des précisions : « *Il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer, dans les meilleures conditions, le travail qui leur est demandé.* »

Par ailleurs Marie Thérèse Zerbato-Poudou (2001 : 115-117) quant à elle, propose une définition plus complète de la notion de "consigne". Selon elle, « *la consigne est le premier élément à prendre en compte dans la définition de la tâche. Elle joue un rôle majeur, car elle oriente l'élève dans la réalisation de la tâche par le nombre d'éléments qu'elle comporte et qui permettent à l'élève de planifier et d'anticiper les actions à accomplir* ». ⁴¹

En effet, une consigne bien formulée est un critère de réussite et dans notre cas, la consigne est très claire et bien formulée : il s'agit pour les apprenants, accompagnés de leur enseignant, de réaliser un panneau de photos et de textes, et l'objectif de cette tâche est aussi clair et net : c'est pour expliquer comment agir face à une catastrophe naturelle, il s'agit donc d'un petit texte explicatif qui vient appuyer l'iconique.

Pour réaliser cette tâche, les deux séquences d'apprentissage proposent un certain nombre d'activités qui facilitent le travail des élèves. Il existe dans la séquence n 1 et n 2 de nombreuses activités, de nombreuses ressources linguistiques, de nombreux outils linguistiques qui vont doter l'élève de matériaux nécessaires à l'accomplissement du projet.

1.1.2. L'analyse de la première séquence intitulée "quand je serai grand"

Se présente ainsi :

- **Compréhension de l'oral**

Compétences visées : (observer, écouter, restituer)

⁴¹Rabéa Benamar et Yamouna Salma Beldjoudi, « *la reformulation comme aide à la compréhension des consignes d'écriture au cycle secondaire en Algérie* », Aleph. Médias, langues & sociétés N°6, décembre 2016, p. 119.120 <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/36837>(consulté le 25/07/2021).

Illustration : Une grande image en couleur représentant la caserne des pompiers, leur camion et un pompier entouré d'enfants qui lui posent des questions.

- **Commentaire** : de petites questions/réponses soutenues par une grande image permettent à l'apprenant d'interroger le pompier et ainsi de s'exprimer simplement sur le secourisme et les catastrophes naturelles. On remarque que l'enfant s'initie dès le jeune âge à l'interview.

- **Vocabulaire** : les noms composés.

Compétences visées : (repérer et produire des noms composés) :

De nombreuses activités variées sont proposées : texte contenant des noms composés à repérer, règle sur les noms composés, système de fléchage, utilisation du procédé La Martinière, productions de noms composés, lecture et compréhension du texte 2 portant sur le secourisme, questions réponses sur le même thème.

- **Commentaire** : de nombreuses activités ludiques sont présentés à l'apprenant pour manipuler et conscientiser la notion de noms composés. Cette notion va s'intérioriser au niveau cognitif de l'élève qui pourra l'investir dans des situations de communications actuelles et ultérieures.

- **Grammaire** : le complément de but

Compétences visées : utiliser et conscientiser l'expression du but

Activités : le complément de but dans un petit dialogue, production libre, règle sur les prépositions introduisant l'infinitif, repérage du complément de but, emploi des prépositions introduisant l'infinitif.

- **Commentaire** : l'expression du but, dans notre cas, est simple et pratique, il s'agit de la notion de but avec les prépositions pour et afin de + infinitif. D'autant plus qu'une autre activité vient appuyer celle-ci, il s'agit des prépositions qui introduisent l'infinitif (à, de, sans, pour). Cette leçon de grammaire est à la fois implicite et explicite.

- **Conjugaison** : le futur simple : verbes être et avoir + verbe du 1^e et du 2^e groupe

Compétences visées : pratiquer des déclinaisons et identifier les terminaisons.

Activités : repérage du futur simple dans un petit texte, conjugaison des verbes être et avoir au futur simple, conjugaison d'un verbe du 1^e groupe et d'un verbe du 2^e groupe au futur simple, exercice de transformation, question en vue d'obtenir un énoncé au futur simple.

- **Commentaire** : l'élève aura d'abord à faire des déclinaisons des verbes "être et avoir" au futur simple, ensuite il devra maîtriser la terminaison de ces deux verbes, et enfin il aura à conjuguer des verbes du premier groupe et des verbes du 2^e groupe au futur simple tout en mémorisant les terminaisons morpho phonologiques.

- **Orthographe** : les lettres et les sons

Compétences visées : associer la graphie à la phonie

Activités diverses : repérer l'anaphore grammaticale, différencier la conjonction de coordination « et » et le verbe être « est », identifier et pratiquer l'anaphore grammaticale de reprise (elle), une petite dictée pour consolider l'anaphore grammaticale.

Dans la suite des activités, en pages 66/67, il y a d'abord une comptine " *quand je serai grand*, qui permet de joindre l'utile à l'agréable (gouter à la poésie et consolider le futur simple). Ensuite deux autres activités ludiques sont proposées pour imprégner l'élève aux noms de métiers, cette notion de métier sera consolidée par des images collées par les apprenants eux-mêmes (passage du scriptural à l'iconique).

- **Commentaire** : la leçon d'orthographe vise deux compétences liées : joindre le son à la graphie et en même temps repérer et employer l'anaphore grammaticale de reprise. Dans la suite des activités, il y a une imprégnation de l'élève à certains noms de métiers, chose qui fait partie du projet dans sa globalité.

1.2. L'analyse de la deuxième séquence

Comme la séquence n 1, la séquence n 2 propose une série d'activités et de leçons comme l'oral, la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la conjugaison. Ces leçons se rapportent au même thème à savoir les catastrophes naturelles mais avec des supports différents : images, photos, questions/réponses, petits textes, jeux de mots, jeux de lecture, dialogues, comptine et boîte à outils.

Comme pour la séquence n 1, toutes ces activités langagières apparaissent sous forme pratique, facile et surtout ludique.

En conclusion de cette partie analytique, il faut remarquer que les deux séquences d'apprentissage sont liées étroitement, se rapportent toujours au thème du projet à savoir les catastrophes naturelles, et dotent l'apprenant de ressources et d'outils linguistiques et iconiques suffisants pour pouvoir réussir la tâche finale. En fait, de par la forme et de par le contenu, les deux séquences sont des indicateurs de réussite du projet.

1.2.1. L'Analyse du support textuel et iconique

La page 60 fait partie de la séquence 1 du projet 3. Il s'agit d'une leçon de vocabulaire intitulée : les noms composés. Cette leçon se présente sous deux formes complémentaires : le textuel et l'iconique.

Au début, il y a un texte court qui interpelle l'apprenant à identifier et souligner les noms composés, ce texte est accompagné d'une image qui consolide le texte. La deuxième activité se présente sous forme de questions réponses portant sur les catastrophes naturelles, juste à côté, une boîte à outils contient la règle des noms composés.

La troisième activité apparaît sous forme de jeu ou système de fléchage qui permet à l'élève d'établir des relations exactes entre le mot et l'icône. L'autre activité pour consolider cette notion de noms composés est le procédé La Martinière (ardoise). La dernière activité sur les noms composés est un jeu de mots qui interpelle l'élève non pas à trouver des noms composés mais à dessiner des images qui représentent quelques noms composés : il s'agit donc de l'exercice inverse ou permutation : proposer une image qui corresponde au nom composé.

Cette polyphonie c'est-à-dire la superposition iconique et textuel ne perturbe en rien le jeune apprenant, au contraire, les deux codes sont très clairs et lui permettent d'aller de l'un vers l'autre, de transposer et de traduire un code vers un autre sans difficulté ni ambiguïté sémantique.

D'une manière générale, on remarque une correspondance étroite entre l'aspect scriptural et l'aspect iconique dans tout le manuel scolaire en général et dans les deux séquences en particulier.

La citation suivante vient corroborer nos propos :

« L'enseignement d'une langue étrangère en milieu scolaire requiert des supports captivants et un dispositif adéquat dont l'objectif est d'instaurer les compétences requises. Et cela, en proposant des activités qui seront accompagnées par des représentations graphiques afin de transmettre les connaissances, mais aussi permettre aux apprenants de participer à leur apprentissage. En effet, avec l'instauration des nouvelles pédagogies, l'image prend de plus en plus d'ampleur puisqu'elle est omniprésente dans notre quotidien. Elle constitue un enjeu déterminant dans la réussite de l'apprentissage du F.L.E. La dimension iconique tient une place importante dans les manuels car, elle a pour rôle de compléter le texte et vice-versa » .⁴²

2. Le niveau de langue utilisé dans les deux séquences du manuel scolaire

L'utilisation d'une langue simple, claire et limpide qui correspond non seulement à l'âge de l'enfant mais aussi à sa situation d'enseignement/apprentissage du FLE. En effet, les phrases, les énoncés, les mots et les petits textes sont tous à la portée de l'apprenant de 5^e AP.

Le vocabulaire est un vocabulaire très simple, usité et thématique, il est contextualisé, authentique et appuyé par l'image, la grammaire est aussi simple et se rapporte à des points de langue fonctionnels et pratiques, l'orthographe se rapporte à l'orthographe d'usage à mémoriser (quelques mots thématiques) mais aussi à l'orthographe grammaticale suivie de règles orthographiques courtes et mémorisables, il en va de même pour la conjugaison qui concerne surtout le présent et le futur simple de l'indicatif ainsi que les verbes du 1^e et du 2^e groupe.

Face à ces outils linguistiques, l'apprenant de la 5^e AP n'éprouve pas de difficultés linguistiques majeures, au contraire, il est à l'aise et peut, par l'intermédiaire de l'enseignant, manipuler et utiliser les ressources linguistiques proposées, que ce soit à l'oral, à l'écrit ou face au fonctionnement de la langue. Et justement, à propos du

⁴²Amina Hiba Boukhoumi, « *Le rapport entre le support textuel et la dimension iconique dans des manuels scolaires de français du cycle moyen. Cas: les manuels de 1am et 2am* », Mémoire de Master en didactique, Université de Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem, 2019, p.01 <http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/12830>

fonctionnement de la langue, non seulement l'élève utilise et emploie les points de langue mais en plus de cela il les intériorise et les conscientise autrement dit il les assimile et comprend leur fonctionnement. Les activités sont donc implicites et explicites : si par exemple, l'apprenant utilise et conjugue des verbes au futur simple, non seulement il le pratique dans de nombreuses situations de communication orales ou écrites, dans des situations phrastiques et transphrastiques, mais en plus de cela, il comprend son mécanisme, sa morphologie, sa valeur et son sens. Il en est de même pour tous les autres points de langue. Cela nous mène à une notion très importante citée dans un article en PDF, cette notion est appelée - L'observation réfléchie de la langue – « : *c'est une démarche pour construire les savoirs et savoir-faire. Elle repose sur les bases du fonctionnement de la langue qu'elle respecte et met en évidence pour faciliter l'apprentissage des élèves. L'objectif de la démarche : comprendre pour mieux apprendre* ». ⁴³

En somme, la langue utilisés dans les deux séquences fait partie de ce que certains didacticiens appellent le français facile, un français ouvert, pratique, authentique et contextualisé où tous les énoncés sont des énoncés minimaux. Les textes sont courts et clairs, les phrases sont simples et courtes, les tournures sont pratiques et peu complexes, les outils linguistiques sont à la portée de l'apprenant et les activités se présentent toutes sous forme ludiques et appuyées par des supports iconiques colorés.

Ce qui se traduit par les caractéristiques scripturales suivantes :

- L'organisation des signes graphiques (écriture lisible, orthographe, ponctuation, typographie) pour la lisibilité et l'expressivité du langage.
- La clarté des messages – précision du vocabulaire, syntaxe simple, morphosyntaxe connue, récurrence des mots ou des thèmes, redondances de constructions, connecteurs anaphoriques.
- Le texte écrit est généralement court, thématique, lisible, clair, construit et achevé pour une meilleure réception possible.

⁴³M. Ros Dupont, « *Enseigner les outils de la langue pour aider les élèves de l'école élémentaire à apprendre* », art., cit. p. 02.

Toutes ces ressources linguistiques sont soutenues par des images en couleurs, par des bulles, par des boîtes à outils, par des illustrations, en un mot tout le langage du manuel de 5^e AP apparaît à partir de deux codes : le code scriptural et le code iconique.

Par ailleurs toutes les activités du document sont présentées sous forme ludique en rapport avec l'imaginaire de l'enfant.

3. L'Analyse des questions et des consignes

3.1. Les questions

Toutes les questions qui apparaissent dans toutes les séquences d'apprentissage du manuel scolaire de 5^e AP sont simples et claires, elles se rapportent directement aux thèmes et au contexte et interpellent l'élève à répondre directement et sans embuches. Parmi ces questions, il existe des questions fermées où il s'agit de répondre par oui par non ou par " je ne sais pas", il existe des questions posées à partir de QCM, et il y a aussi et surtout des questions mnémotechniques ouvertes avec les pronoms interrogatifs suivants : Qui ? Que ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Pourquoi ? Celles-ci permettent à l'élève de répondre spontanément ou après une brève réflexion.

Voici quelques exemples de ce type de questions extraites du projet 03, séquence 02 P.68
69

- *Regarde le dessin, dis ce que regardent ? (Question ouverte)*

Ecoutes le dialogue, puis réponds aux questions :

- *De quelle catastrophe naturelle parlent les élèves ? (QO)*
- *Que s'est-il passé ? (QO)*
- *Qu'est-ce qu'il faut faire pendant l'inondation ? (QCM)*

Pour parler comme Roman Jakobson, les principales fonctions de ces questions sont la fonction conative qui interpelle l'interlocuteur (ici l'élève) et la fonction phatique qui maintient le contact ou la communication, mais dans tous les cas, les questions proposées

sont claires, brèves et concises, en plus elles sont corroborées par des images et par conséquent elles facilitent les réponses correctes.

En outre, les questions qui apparaissent dans le manuel scolaire se rapportent généralement au cours ou à la leçon proprement dite, elles sont posées continuellement et s'apparentent à des évaluations directes qui permettent au professeur de contrôler directement la compréhension de l'énoncé, du petit texte, ou du fonctionnement de la langue. Ce type de questions sont en partie du type behavioriste c'est -à- dire S/R (stimulus /réponse), cependant il existe des énoncés minimaux, de petits textes, de petites communications orales ou écrites qui viennent dépasser les comportements béhavioristes pour aller vers des communications transphrastiques et énonciatives. En général, les questions proposées dans tout le manuel scolaire permettent à l'élève d'être à chaque fois en situation de communication vivante, authentique et pratique.

3.2. Les consignes

Il serait pertinent de faire la différence entre la question et la consigne. La question est généralement directe et interpelle directement l'élève qui répond spontanément au cours de tout le processus d'apprentissage, dans ce cas l'évaluation est aussi directe et fait partie de ce que F Skinner appelle les renforcements positifs (bien ! très bien ! continuez ! c'est ça ! c'est correct !) et permet d'avancer dans l'apprentissage. Les questions posées peuvent être écrites mais généralement, elles sont orales. Cependant, la consigne demande de la réflexion, du temps et de l'analyse, la consigne est généralement composée de deux parties : le sujet et la consigne proprement dite, comme le montre cette observation : *« l'activité de consigne est une activité majeure du processus d'enseignement et d'apprentissage. Ses enjeux sont bien connus : clarté informationnelle, compréhension des attentes de l'enseignant, accompagnement puis autonomie etc. elle constitue également un puissant levier du projet de l'enseignant et de la mise au travail des élèves. »*⁴⁴

Pour illustrer cela, nous pouvons prendre les quatre consignes du manuel, consignes données pour la réalisation de la tâche finale ou projet d'écriture :

Projet 1 : au Zoo

⁴⁴ Estefania Dominguez et Rivière véronique, « *Les consignes en classe de langue : activité poly focalisée et rôle du regard.* », in Recherches en didactique des langues et des cultures, les cahiers de l'Acedle, 2015, p. 01, [En ligne]<https://journals.openedition.org/rdlc/715>(Consulté le 25/07/2021).

- Consigne : à la fin du projet 1, ensemble, nous allons réaliser des posters d'animaux sauvages.

Projet 2 : c'est un lieu exceptionnel

- Consigne : à la fin du projet, ensemble, nous allons organiser une visite dans un lieu exceptionnel, puis nous le présentons à nos camarades.

Projet 3 : Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?

- Consigne : à la fin du projet, ensemble, nous allons réaliser un panneau de photos et de textes pour expliquer comment agir face à une catastrophe naturelle.

Projet 4 : protégeons la nature !

- Consigne : à la fin du projet 4, ensemble, nous allons fabriquer une affiche sous forme de conseils pour protéger la nature.

Comme on peut aisément le remarquer dans les quatre consignes, il existe deux parties : la présentation du sujet puis la consigne proprement dite. Les quatre consignes sont claires, elles ont une fonction conative (interpellent l'apprenant) et chacune vise une compétence spécifique : la première consigne vise une compétence iconique, la deuxième vise une compétence communicative (présenter un lieu exceptionnel), la troisième vise la compétence explicative et enfin la quatrième vise une compétence exhortative (l'appel). Il faut remarquer que le projet 3 par exemple vise deux compétences complémentaires : une compétence iconique et une compétence scripturale.

4. Dimension socioculturelle du contenu (exemple du projet 3)

En plus des ressources linguistiques, en plus de l'installation des compétences orales et écrites, en plus du fonctionnement de la langue, l'apprenant est aussi appelé à s'imprégner de culture surtout environnementale et le manuel scolaire de la 5^e AP s'y prête par les sujets et les thèmes qu'il contient. Le document présente donc des thèmes relatifs à l'imaginaire de l'enfant et à sa sensibilité : des thèmes se rapportant à la protection des animaux, à la sauvegarde de la nature, à la sensibilisation aux catastrophes naturelles et à la préservation des sites naturels.

Tous ces thèmes vont non seulement sensibiliser l'enfant à ces questions écologiques mais en plus de cela, elles vont enrichir son imaginaire et ses signifiés en puissance. Cette dimension socioculturelle prépare l'enfant aux grandes questions du monde, aux grandes crises mondiales, aux problèmes nationaux et universels, devant lesquels, plus tard, il sera actif. Cela rappelle une idée de l'écrivain français André Maurois qui avait dit un jour à propos de la lecture de livres : « ... *Le monde ne s'arrête pas le jour où chacun de nous sort de ses classes, l'Histoire continue de se faire et elle pose des problèmes qui engagent le sort de l'espèce humaine...comment prendre parti, comment défendre des thèses raisonnables si l'on ne connaît pas les questions ...* »

La dimension socioculturelle est omniprésente dans le manuel scolaire et cela du début jusqu'à la fin, en plus du code écrit qui imprègne l'apprenant à ces thèmes vitaux, les illustrations aussi accompagnent parallèlement le coter scriptural. D'ailleurs, si l'on revoit les quatre projets, on s'aperçoit qu'ils se rapportent tous à des sujets très sensibles portant sur l'environnement naturel et écologique dont la vie des gens en dépend.

Pour illustrer cette dimension socioculturelle, nous allons prendre l'exemple du projet 03 : qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?

Déjà, tout à fait au début, la dimension socioculturelle apparaît à partir de la consigne elle-même :

Puis, que ce soit dans la première ou la deuxième séquence, que ce soit à travers les ressources linguistiques, à travers les différents exercices, à travers l'oral et l'écrit, à travers les illustrations en couleur, toutes les activités langagières renvoient à la thématique de la protection de la nature et de la préservation de l'environnement ainsi qu'aux comportements à adopter en cas de catastrophe naturelle : c'est en cela que le manuel scolaire a une dimension socioculturelle.

En un mot, le manuel scolaire a un double impact sur l'élève : un impact linguistique et un impact culturel. D'un côté, il lui permet de développer des compétences orales, écrites et linguistiques et d'un autre côté, il le sensibilise et l'imprègne aux grandes questions du monde comme par exemple les questions relatives aux catastrophes naturelles. En effet, toutes les séquences du projet 03 et plus précisément la séquence 02 qui se rapportent aux questions de comportement et d'action face aux incendies aux inondations et aux tremblements de terre et évoquant aussi les secouristes et les sauveteurs.

Ainsi, l'apprenant aura non seulement acquis des compétences linguistique mais aussi il sera imbu de culture de solidarité dans les moments difficiles.

Après ce qui a été dit et après avoir analysé le manuel scolaire de 5AP, nous confirmons notre première hypothèse en redisant que ce matériel didactique aide grandement les apprenants de 5AP à faire face aux situations d'intégration qui clôturent chaque séquence d'apprentissage.

5. L'analyse des copies des élèves.

Nous avons mené notre expérimentation auprès des élèves de la cinquième année primaire dans les écoles de « El émir Abdelkader » et « Aïcha Oum el-Mouminin » qui se situe dans la wilaya de Guelma. Nous avons choisi de mener notre étude dans cette classe finale pour savoir à quel point les élèves réinvestissent leurs acquis linguistiques dans la réalisation des tâches finales.

Notre présence dans la classe de 5AP était dans le mois d'Avril où l'enseignante avait déjà terminé le programme et était en train de faire des séances de révision, pour préparer ses élèves à l'examen final. Donc, nous avons décidé de travailler sur les copies de production écrite, relative à la réalisation de la tâche finale des deux séquences du projet 03, de 30 élèves : 15 de l'établissement El émir Abdelkader et 15 de l'établissement Aïcha.

5.1. L'analyse de la première tâche finale 1 : présenter ton métier préféré

Numéro de copie	L'établissement	Ressources linguistique employé			
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
01	El émir Abdelkader	3 noms composé	1 complément de but 2 verbes à l'infinitif	4 verbes au future	1 adjectif 1 noms aux féminins
02		3 noms composés	2complément de but.	1 verbe conjugué au future	1 adjectif au masculin

			2 verbes à l'infinitif après pour		
03		2 nom composé	1 complément de but	4 verbes conjugué au future	1 adjectif au féminin
04		3 nom composés	1 complément de but 2 verbes à l'infinitif après pour	4 verbes conjugué au future	1 adjectif au masculin 1 nom au masculin
05		3 noms composé	1 complément de but 1 verbe à l'infinitif	4 verbes conjugué au future	1 adjectif au masculin
06		3 nom composé	1 complément de but 1 verbe à l'infinitif après la proposition	4 verbes conjugué au future	1 adjectif au masculin
07		3 nom composé	1 complément de but 1 verbe à l'infinitif	4 verbes conjugué au future	1 adjectif au féminin
08		4 noms composé	1 complément de but 2 verbes à l'infinitif	4 verbes au future	1 adjectif au féminin 1 nom au féminin

			après pour		
09		4 nom composé	1 complément de but 2 verbes à l'infinitif après pour	3 verbes au future	1 adjectif au masculin 1 nom au masculin
10		3 noms composés	1 complément de but	4 verbes au future	2 adjectifs
11		2 noms composé	1 complément de but	3 verbes au future	1 adjectif au masculin 1 adjectif avec ier
12		0	1 complément de but 1 verbe à l'infinitif après pour	3 verbes conjugué au future	1 adjectif au masculin 1 nom au masculin
13		2 noms composé	1 complément de but 1 verbes a l'infinitif	2 verbes au future	1 adjectif au féminin 1 nom avec ière
14		3 noms composé	1 complément de but 2 verbes à l'infinitif après pour	4 verbes au future	1 adjectif au féminin

15		3 noms composés	1 complément de but 2 verbes à l'infinitif après la préposition	4 verbe au future	1 adjectif au féminin 1 nom au féminin
01	Aicha Oum el Mouminin	3 noms composés	1 complément de but 1 verbe à l'infinitif	3 verbes au future	1 adjectif au féminin
02		3 nom composés	1 complément de but 1 verbe à l'infinitif	3 verbes conjugué au future	1 adjectif au masculin
03		2 noms composé	1 complément de but 1 verbe à l'infinitif	3 verbes au future	1 adjectif au féminin
04		Aucune utilisation du noms composé	Aucune utilisation de complément de but	4 verbes au future	1 adjectif au féminin 1 nom au féminin
05		0 utilisation du nom composé	0 utilisation de complément de but	4 verbes au futures	1 adjectif au féminin 1 nom au féminin
06		0 utilisation des noms composée	0 utilisation de complément de but	4 verbes conjugué au future	1 adjectif au masculin 1 nom au masculin

07		2 noms composé	1 complément de but Un verbe à l'infinitif après pour	4 verbes au future	1 adjectif au masculin
08		1 nom composé	0 complément de but	5 verbes au futures	1 adjectif au féminin 1 nom au féminin
09		0 nom composé	0 complément de but	3 verbes au future	1 adjectif au féminin 1 nom au féminin
10		0 nom composé	1 complément de but	2 verbes au future	1 adjectif au masculin
11		2 noms composés	0 complément de but	3 verbe au future	1 adjectif au féminin 1 nom au féminin
12		2 noms composés	1 complément de but 1 verbe à l'infinitif	3 verbes au future	1 adjectif au féminin
13		0 nom composé	1 complément de but 1 verbe à l'infinitif après la préposition	2 verbes au future	1 adjectif au féminin
14		2 noms	0	3 verbes au	1 adjectif au

		composés	complément de but	future	féminin
--	--	----------	----------------------	--------	---------

À partir des données du premier tableau qui présente le nombre de constructions linguistiques utilisées par les élèves de l'établissements EL émir Abdelkader dans cette tâche, nous remarquons que toutes les ressources linguistiques ont été exploitées dans les productions écrites des élèves cas des copies (1,2,7,15).(voir annexe N° 06) ; par contre, dans l'établissement de Aicha, nous constatons que les élèves ont bien compris la consigne, ont réussi à utiliser tous les points de langues : cas des copies (2,7,12).(voir annexe N°07) , alors que dans le cas des copies (8,9, 10 ,11,13) nous apercevons que le niveau d'assimilation et d'exploitation des points de langue exigés, est moyen (voir l'annexe N° 08)

5.2. L'analyse de la deuxième tâche finale de la séquence 2

Numéro de copie	L'établissement	La ressource linguistique employée			
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
01	1. EL émir Abdelkader	1 adverbe de manière	1 complément de manière	1 verbe conjugué à l'imparfait	6 mots aux pluriels
02		1adverbe de manière	Pas de complément de manière	Pas de verbe à l'imparfait	4 mots aux pluriels
03		Aucun adverbe de manière	Aucun complément de manière	Pas de verbe à l'imparfait	5 noms aux pluriels
04		Aucun adverbe de	Aucun complémen	0 utilisations	2 noms aux pluriels

		manière	t de manière	du verbe à l'imparfait	
05		0 utilisation des adverbes de manière	Pas de complément de manière	Pas de verbe à l'imparfait	5 noms aux pluriels
06		0	0	0	7 noms aux pluriels
07		1 adverbe de manière	Aucune utilisation de complément de manière	0	5 noms aux pluriels
08		Pas d'adverbe de manière	Pas de complément de manière	Pas de verbe à l'imparfait	7 noms aux pluriels
09		1 adverbe de manière	1 complément de manière	Pas de verbe à l'imparfait	8 noms aux pluriels
10		1 adverbe de manière	1 complément de manière	Aucun verbe à l'imparfait	7 noms aux pluriels
11		1 adverbe de manière	1 complément de manière	1 verbe conjugué à l'imparfait	7 noms aux pluriels
12		1 adverbe de manière	1 complément de manière	Pas de verbe à l'imparfait	7 noms aux pluriels

13		1 adverbe de manière	1 complément de manière	0 utilisation du verbe à l'imparfait	7 noms aux pluriels
01	2. Aicha Oum el Mouminin	0	0	0	4 noms aux pluriels
02		0	0	0	3 noms aux pluriels
03		0	0	0	4 noms aux pluriels
04		0	0	0	1 nom au pluriel
05		0	0	0	1 nom au pluriel
06		0	0	0	2 noms aux pluriels
07		0	0	0	1 nom au pluriel
08		0	0	0	2 noms aux pluriels
09		0	0	0	3 noms aux pluriels
10		0	0	0	4 noms aux pluriels
11		0	0	0	3 noms aux pluriels
12		0	0	0	3 noms aux pluriels
13		0	0	0	3 noms au pluriel
14		0	0	0	1 nom au pluriel
15		1 adverbe de manière	1 complément	Pas de verbe à l'imparfait	5 noms aux pluriels

			t de manière		
--	--	--	-----------------	--	--

À partir des données du deuxième tableau concernant l'intégration des outils linguistiques, nous avons constaté que, dans l'école de El Emir Abdelkader, le niveau d'assimilation des points de langues dans les écrits des élèves est d'un niveau assez moyen dans l'ensemble cas des copies (02,06,07,08,12,11). (Voir annexe N°09) ; tandis que dans l'école de Aïcha, nous remarquons que l'assimilation et le réinvestissement des unités linguistiques (vocabulaire grammaire conjugaison) n'est pas exploité ; la seule ressource linguistique réemployée dans les productions écrites des élèves est la ressource relative à l'orthographe (le pluriel). On distingue, par contre, que seule la copie numéro 15 sort du lot car l'élève a exploité respectivement les 3 points de langues (vocabulaire grammaire et l'orthographe) sauf qu'il a négligé la ressource relative à la conjugaison. (Voir annexe N°10)

6. Analyse des résultats obtenus

Après la correction et l'analyse des échantillons des productions écrites rédigées par les apprenants de la 5^{ème} année primaire dont les tâches finales de la première et la deuxième séquences du projet 03 partent des thèmes suivants : *présenter son métier préférer et expliquer une catastrophe naturelle et comment agir* ; la première chose qui a attiré notre attention est que parmi les 4 productions écrites sur lesquelles nous avons travaillé, 75% des copies contenaient les ressources linguistiques étudiées lors de la première séquence dans les deux établissements El émir Abdelkader et Aïcha, nous avons également constaté que l'intégration des acquis dans les écrits des apprenants reflétait la bonne compréhension des activités de langue étudiées avec l'enseignante durant la première séquence.

Généralement, les apprenants ont assimilé là les points de langue programmés dans la première séquence d'apprentissage étant donné qu'ils ont pu les réinvestir dans leurs productions écrites.

Quant à la 2^{ème} tâche finale de la 2^{ème} séquence, nous avons remarqué que, dans l'établissement d'Aïcha Oum El Mouninin, les apprenants dénotaient le manque d'emploi et d'usage de quelques points de langues comme le cas des copies (06.13,14). (Voir annexe

N°10) où les élèves n'ont pas réinvesti les outils linguistiques relatifs au vocabulaire, à la grammaire, et à la conjugaison. La seule ressource réemployée était celle relative à l'orthographe (le pluriel).

Cela est dû, à notre sens, à la contrainte du temps qui est considérée comme la principale entrave à cause de laquelle l'enseignante n'a pas pu diversifier les exercices qui renforceraient les acquis linguistiques des élèves.

Le temps imparti aux activités de langue était insuffisant ; ce qui a affecté négativement l'assimilation des ressources de langue et surtout, leur réemploi par les apprenants dans la rédaction des écrits pour la réalisation des tâches finales.

À partir des résultats obtenus par la deuxième technique de recherche, nous pouvons dire que les ressources linguistiques, étudiées dans les activités de langue des séquences, sont d'une grande utilité pour les apprenants dans la réalisation de leurs tâches finales. Cela confirme également notre deuxième hypothèse de recherche.

Conclusion générale

Conclusion

La didactique du FLE n'a pas ; recherches et ses applications, de nombreux concepts opératoires et opérationnels ont vu le jour : des notions telles que projet didactique, approches par les compétences, approche communicative, socioconstructivisme et d'autres encore sont devenus l'apanage des partenaires de l'éducation. Parmi tous ces concepts, il y a celui de notre mémoire : les ressources linguistiques.

En FLE, que ce soit dans l'enseignement primaire, moyen ou secondaire, les ressources linguistiques sont nombreuses et variées, elles peuvent aller de l'expression et de la compréhension orale, à la production écrite, en passant par des séquences relatives au fonctionnement de la langue comme la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire qui sont autant de matériaux indispensables à la préparation de la tâche finale ou projet d'écriture.

Comme dans tous les cycles, la tâche finale ou projet d'écriture passe nécessairement par des séquences d'apprentissage. Ces séquences ne sont jamais décloisonnées, au contraire, elles sont organisées, progressives et étroitement liées. C'est cette organisation séquentielle qui mène inéluctablement vers la tâche finale : dans ce cas, l'élève est préparé, doté de matériaux linguistiques, de méthodes et de techniques qui lui permettent d'atteindre son objectif en l'occurrence la tâche finale.

Les tâches finales ou projets d'écriture en 5AP sont proposées clairement au début de chaque projet d'apprentissage, les consignes sont clairement formulées de telle façon que les apprenants puissent réaliser le projet sans difficultés majeures.

Ce qui est intéressant, en 5° AP, c'est que certains projets sont à la fois iconiques et textuels, linguistiques et culturels qui permettent à l'apprenant de mettre en œuvre ses compétences linguistiques et ses compétences culturelles acquises lors de la préparation des projets.

L'impact est donc double : doter l'élève de ressources linguistiques et iconiques et le préparer à la vie sociale dans toutes ses dimensions et spécialement dans sa dimension nationale et internationale, humaine et écologique.

Nous sommes arrivée, à la fin de ce travail de recherche mené par deux outils d'investigation : l'analyse du manuel scolaire et l'analyse des copies de rédaction, à confirmer les deux hypothèses de travail émises au début et qui estiment que le manuel scolaire est un matériel didactique omniprésent et très important pour les apprenants de 5AP et que les ressources linguistiques proposées par ce manuel sont indispensables dans le processus d'apprentissage mais aussi et surtout, elles sont efficaces pour la réalisation de la tâche finale.

La conclusion reste ouverte pour d'autres réflexions et d'autres recherches didactiques en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire.

Bibliographie

es bibliographiques

Ouvrage

1. Barbéris Pierre et Roger Fayolle, « *la lecture des textes, que faire ?* », la nouvelle critique, paris, 1975.
2. Jalley Emile et wallon Henri (dir.), « *wallon, lecture de Freud et Piaget* », Editions sociale, Paris, 1981.
3. Kramsch Claire, « *Interaction et discours en classe de langue* », Didier : Hatier, 1996.
4. Le BOTERF Guy, « *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange* », Paris, Editions d'organisation, 1995.
5. Merrieu Philipe, « *l'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée* », ESF éditeur, paris 1985.
6. Vygotsky Lev, « *La pensée et le langage* », édition la Dispute, 1934.

Dictionnaire et encyclopédie

1. Jean-Pierre Robert, Dictionnaire actuel de l'éducation, 2002.

Article

1. Belhadj Hussain, « *Le manuel scolaire et son rôle dans l'action d'enseignement en classe du F.L.E en Libye.* », Norsud, université Misurata (Libye), 2016, pp.47.56 <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03081361>(consulté le 15/07/2021).
2. Benamar Rabéa et Beldjoudi Yamouna Salma, « la reformulation comme aide à la compréhension des consignes d'écriture au cycle secondaire en Algérie », Aleph. Médias, langues & sociétés N°6, décembre 2016, pp. 115.125, <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/36837> (consulté le 25/07/2021).
3. Dominguez Estefania et véronique Rivière, « *Les consignes en classe de langue : activité poly focalisée et rôle du regard. Quel apport des discours réflexifs et quels enjeux de formation ?* », Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 2015, [En ligne]<https://journals.openedition.org/rdlc/715> (Consulté le 25/07/2021).

4. El Mistari Habib, « *l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ?* ». Synergies Algérie n°18 , 2013,pp.39.51https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article2_Habib_El_Mistari.pdf(consulté le 08/07/2021).
5. Ferhani Fatima Fatiha , « *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme* » in *Le français aujourd'hui* n° 154, 2006, [En ligne]<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm> , consulté le (08/07/2021).
6. Lefebvre Justine, « Kurt Lewin : qu'est-ce que la dynamique de groupe ? », in les Echos.fr.,20 mars 2012, http://archives.lesechos.fr/archives/cercle/2012/03/20/cercle_44784.htm .
7. Osète Véronique Micha. « *Conception de séquences didactiques actionnelles : quelles activités pour développer les compétences de productions orales pour les jeunes apprenants ?* », Sciences de l'Homme et Société, 2016,<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01347614> (consulté le 17/07/2021).
8. Ros Dupont.M, « *Enseigner les outils de la langue pour aider les élèves de l'école élémentaire à apprendre* ». Grammaire, orthographe, conjugaison à l'école élémentaire, 2006 2007, https://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/enseigner_outils_de_la_langue_ros.pdf(consulté le 15/07/2021).
9. Yang Zaho, « *Les activités en classe de langue comme déclencheurs de communication* », *Synergies Chine*, 2007,pp. 159.163 <https://gerflint.fr/Base/Chine2/zhao.pdf>(consulté le 15/07/2021).

Thèse et mémoire

1. Boukhoudmi Amina Hiba, « *Le rapport entre le support textuel et la dimension iconique dans des manuels scolaires de français du cycle moyen. Cas: les manuels de 1am et 2am* »,Mémoire de Master en didactique, Université de Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem,2019, <http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/12830>.
2. Touati, Mohamed Djamil et Bouazila, Mehdi, « *Les ateliers de réflexion partagée en classe : Le cas des élèves de 2e année moyenne* ». Mémoire de Master en didactique. Guelma, Université 8 Mai 45, 2020.
3. Sabri Ryme, « *les difficultés des points de langue dans la production écrite* ». Mémoire de Master en didactique, Université Larbi Ben M'hidi, Oum El Bouaghi, 2018.

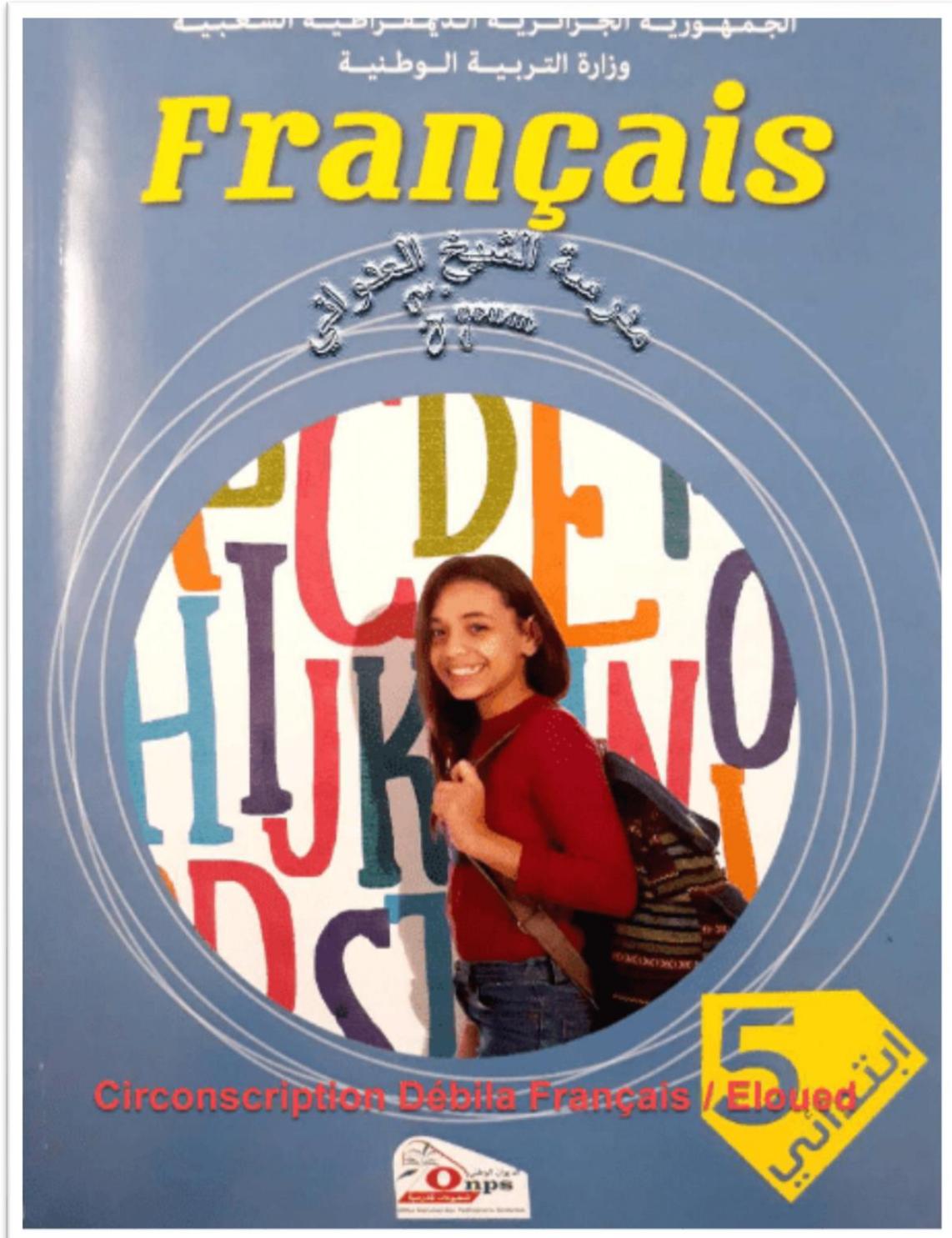
4. Yacia, Bouchra, « *La ré exploitation des points de langue en situation d'intégration* ». Mémoire de Master en didactique, Oum El Bouaghi, Université Larbi Ben M'Hidi, 2017.

Document pédagogique

1. Medjahed Leila, « *guide d'utilisation du manuel de français 5^{ème} année primaire* » https://docs.google.com/file/d/1LPbr15uoqDCs_voq72eYl8M3HIII2dxd/view.
2. Medjahed Leila, Ferhat Mouloud, KaddadoucheKahina, « français 5^{ème} année primaire », office national de publications scolaires ,2020 2021, https://drive.google.com/file/d/12T097ATgkRpO1CsVQffIB-Y_9tu3s3Cj/view.
3. Moncef Horchani, Fouzia Ben Abdallah, Habiba Bouaouaja, Nouredine Ferchichi Guide méthodologique le français, un pas de plus 5^e année, enseignement de base, CNP, ministère de l'éducation nationale tunisienne. [file:///C:/Users/otech/Downloads/521513P00%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/otech/Downloads/521513P00%20(1).pdf) (consulté le 17/07/2021).

Annexes

Annexe n°01



Annexe n°02



Annexe n°03



Annexe n°04



Introduction

Dans ton livre, tu vas continuer à apprendre le français avec tes camarades. Tu apprendras également à parler, à écrire et à lire. Tu réaliseras des projets agréables et tu te prépareras à l'examen final de la 5^{ème} année.

Bonne chance !

www.bac35.com

www.facebook.com/bac35



Annexe n°05

Projet	Séquences	Actes de parole	Lexique	Grammaire	Ressources			
					Orthographe	Documents	Tâches	
Au Zoo !	Pauvre petite gazelle ! p.11	Décrire un animal.	Les adjectifs cardinaux.	Le sujet (pronom personnel/ GN). Le verbe de la phrase. Le complément d'objet direct. La phrase négative : ne...plus. Le verbe d'état. L'adjectif attribut. Le complément d'objet indirect.	Les verbes pronominaux au présent de l'indicatif : s'appeler, se reposer.	Le féminin « e ». Les adjectifs de couleurs. Les accents.	Dialogue Pauvre petite gazelle ! Extrait « La gazelle », de Kaddour M'Hamsadj, Fleurs de novembre, 1969. Devinette : Qui suis-je ?	Tâche 1 Suite à la visite, écrire des devinettes pour décrire les animaux vus au zoo.
	C'est un vrai fennec ? p.23	Présenter l'état d'un animal.	Les adjectifs ordinaux.	La phrase négative : ne...rien...jamais. Les pronoms substitués : Ils / elles	Les verbes : Être, avoir au présent.	L'accord de l'adjectif attribut. Le féminin : eur, esse, trice. homophones : a / à, on / ont.	Dialogue C'est un vrai fennec ? Extrait « Le fennec », Gabriel Camps, Encyclopédie berbère, 1997. Extrait « Le dromadaire », Alphonse Daudet, Tartarin de Tarascon, 1872.	Tâche 2 Fabriquer des posters d'animaux sauvages.
Nous allons au musée.	Raconter un événement. p.36	Le vocabulaire de la visite : se déplacer.	Le complément de lieu, Les déterminants possessifs.	Le verbe d'action Les verbes du 1 ^{er} et du 2 ^{ème} groupes au présent de l'indicatif : accompagner/ choisir.		Le féminin : ien / ienne, ion / ionne. Les homophones : son / sont.	Dialogue Nous Allons au musée. Document Une brochure d'un musée. Extrait Au musée, Antoine de Schuyter, Mystère au Musée, Edition Mijade, 2006. Comptine Le grand musée.	Tâche 1 Préparer le programme de la visite du musée. Raconter la visite.
	J'aime voyager en famille. p.47	Situer un événement dans le temps.	Les synonymes. Les antonymes.	Le complément de temps, Les déterminants démonstratifs.	Les verbes des trois groupes, au passé composé.	L'accord du participe passé. Le féminin : elle, ette. Les homophones : ce, se. Le tréma.	Dialogue Dans le train. Extraits « Vers Sétif », « Chez nous », Azouz Begag, Un train pour chez nous, Alger, Sédia, 2006. Comptines Monsieur le Cordonnier. La petite étoile.	Tâche 2 Fabriquer un panneau pour présenter un lieu spécial choisi par le groupe.

Projet	Séquences	Actes de parole	Lexique	Grammaire	Ressources			
					Orthographe	Documents	Tâches	
Quand je serai grand ?	Quand je serai grand ? p.38	Donner des informations sur un fait.	Les mots composés.	Le complément de but (place et forme). L'adjectif après un verbe / une préposition (à, de, pour, sans).	Les verbes du 1 ^{er} et du 2 ^{ème} groupes. Être/avoir / futur simple.	Le féminin : éra/ère Les homophones : et/est.	Dialogue Quand je serai grand. Extrait « Les sauveurs », Emmanuelle Fournier, Les catastrophes naturelles, Toulouse, Milan, 2007. Comptine Quand je serai grand.	Tâche 1 Présenter son métier préféré.
	Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ? p.39	C'est une inondation. Expliquer un événement.	Les adverbes de manière. Le complément de nombre. La coordination : mais.	Le complément de nombre. La coordination : mais.	Les verbes du 1 ^{er} et du 2 ^{ème} groupes. L'imparfait.	Le pluriel : s. Les lettres muettes : x. Les sons : ou, ouï, oi.	Dialogue Que devient-nous faire ? Extrait « L'inondation », Mieux connaître les risques des catastrophes naturelles pour se protéger, 2004. Comptine « Sauttes bouillottes », Jordan, chansons et comptines, Scandale, 2005. BD drôle Il pleut !	Tâche 2 Réaliser un panneau de photos et de textes pour expliquer comment agir face à une catastrophe naturelle.
Protégeons la nature !	Pourquoi notre terre est-elle en danger ? p.40	Dire quoi faire.	Le suffixe : tion. La phrase complexe avec « parce que ».	La coordination : car.	Les verbes du 3 ^{ème} groupe, et avoir/Être / l'imparfait.	Le pluriel : x. Le redoublement des consonnes. Les sons : ail, iel, io, io.	Dialogue Pourquoi notre terre est-elle en danger ? Extrait « Pourquoi les déchets sont-ils dangereux ? », Emmanuelle Porcissien, L'écologie, Fleurus, 2009. Extrait « La forêt », Notre planète la terre, Hatier.	Tâche 1 Réaliser une affiche pour sensibiliser les camarades pour la protection de la terre.
	Ne gaspillons pas l'eau ! p.41	Donner des conseils.	Le suffixe : ée. Les pronoms compléments : le, la, les, l'. La coordination : donc. Il faut, il ne faut pas.	L'impératif pour donner un conseil.		Le pluriel : al, ail. Les homophones : ou, où. La ponctuation : la virgule, les deux points.	Dialogue Ne gaspillons pas l'eau ! Extrait « Pourquoi ne faut-il pas gaspiller l'eau ? » D'après Stéphanie Ledu, L'écologie, Milan, 2011.	Tâche 2 Réaliser une affiche pour sensibiliser les camarades contre le gaspillage d'eau.

Annexe n°06

- je m'appelle Zalearai. Quand je serai
grand je serai médecin. Je travaillerais dans
un hôpital ou un cabinet médical. J'utiliserai
le tensiomètre, le stéthoscope et prescrirai les
médicaments sur les ordonnances. Lors d'un
catastrophe naturelle et je serai présent sur
place, et j'aiderai les blessés. Je serai médecin
pour soigner les gens et soigner les blessés et
malades. Le médecin est un métier noble.

Le médecin

Je m'appelle Firas Quand je serai
grand je serai **médecin** pour soigner
les malade et pour aider les gens. le
médecin utilise **le stéthoscope** & le
tensiometre et les ordonnances

Il faut mettre.

Présente ton métier préféré à
tes camarades.

La médecine

Je m'appelle Malak. Quand je serai
grande, je voudrai être un médecin
car c'est un métier utile et important
je travaillerai à l'hôpital ou, un
cabinet médical
j'utiliserai le stéthoscope et le
tensiomètre pour ausculter les

je m'appelle Loudjine. Quand je serai grande,
je serai médecin. Je travaillerai dans un
hôpital ou un cabinet médical.

J'utiliserai le tensiomètre, le stéthoscope et

prescrire les médicaments sur les ordonnances

lors d'une catastrophe naturelle et je serai présente

sur les lieux, et j'aiderai les blessés. Je serai

médecin pour soigner et sauver les blessés et

les malades. La médecine est un métier noble

Annexe n°07

Copies des élèves de l'établissement aicha 1^{er} tâche (2,7,12)

Je m'appelle Amine. Quand je serai médecin
je veux être un grand
Le médecin j'utiliserai un stéthoscope un tensi-
omètre et seringue c'est je travaillerai dans un hôpital et cabinet
médical c'est pour ausculter les malades et soigner
les blessés.
j'aime ce métier

Je m'appelle Sami.

Quand je serai grand, je serai un médecin
car, c'est un métier utile et important.

Je travaillerai à l'hôpital

et je porterai un tablier blanc et

J'utiliserai le stéthoscope et la seringue

pour soigner les malades. C'est un métier

beau!



- je m'appelle Rahma Quand je
serai grande je veux devenir médecin
j'utiliserai le thermomètre, le
stéthoscope.
je travaillerai à
l'hôpital pour soigner les blessés.

les autres

Annexe n°08

Production écrite

Je m'appelle Malik et je serai grande je voudrais

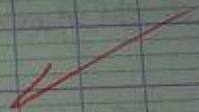
être une enseignante car j'aime les enfants. c'est un

métier utile et un porton je porterais un tablier

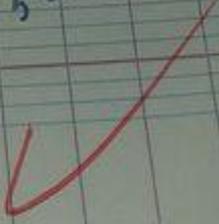
blanc et utiliserais les livres, les cahiers, le

tableau. j'expliquerais les leçons. quel beau

métier



Je m'appelle Sirine, quand je
serai grande je veux devenir une
maitresse, je travaillerai à
l'école. j'utiliserai le livre
est le tableau l'aide le marquéeure
je doit ~~apprendre~~ ^{les élèves} à lire et à écrire
~~ou elle~~ explique les leçons.
et j



Je m'appelle Monolara quand
je serai grand je deviens
médecin je travaillerai au l'hôpital
ausculte les malades soigne les blessés

je m'appelle Rama, quand je
serai grand je veux devenir
une maîtresse enseigner les
enfants je travaillerai à l'école
je porte un tablier blanc et
je porte un cartable à la main
j'utiliserai un tableau et
un stylo

je m'appelle Amin, quand je serai
grand un médecin.
je veux être
pour sauver les victimes, et soigner
les blessés, j'irai travailler dans un
hôpital et combat les catastrophes
naturelles c'est un (bette) métier
 noble
d

Annexe n°09

- L'inondation est la montée d'eau dans un endroit causé par les pluies prolongées. C'est une catastrophe naturelle. Les rues et les maisons sont inondées.

- Suite à une inondation, il ne faut pas allumer l'électricité. Il faut couper l'électricité et le gaz. Il faut se mettre les équipements au dessus. Après l'inondation, il faut aérer la maison.

Prediction écrite
L'inondation

L'inondation est une catastrophe naturelle Elle est dangereuse Elle est causée par de fortes pluie. L'eau inonde les quartiers et les meubles et emporte les véhicules les animaux. Lors d'une catastrophe naturelle les secours interviennent les pompiers pour sauver

compte rendu :

L'inondation est une catastrophe naturelle. Suite à une inondation, les maisons sont inondées. Les pompiers et les soldats donnent des informations utiles : Il ne faut pas allumer l'électricité. Il faut fermer les portes et les fenêtres. Il faut mettre les équipements au sec.

L'inondation

L'inondation est la montée d'eau dans un endroit. C'est une catastrophe naturelle causée par une forte pluie. Les gens restent à la maison. Les pompiers et les soldats ~~servent~~ les victimes et les médecins et les infirmiers soignent les blessés.



Production écrite

L'inondation est une catastrophe naturelle, c'est la montée d'eau dans un endroit. Elle est causée par les fortes pluies. Les maisons et les quartiers sont inondés. Elle emporte tout comme : les voitures. Les gens sont paniqués. Les secours sauvent les victimes courageusement. L'inondation est dangereuse.

L'inondation

L'inondation est une catastrophe naturelle très dangereuse. Elle s'est montée ^{là} d'eau dans un endroit ~~est~~ causé par les fortes pluies. Elle ^{Elle} est causée par les fortes pluies. Les maisons, les quartiers ^{maison et} sont inondés. Elle emporte tout : les véhicules, les meubles et les animaux.

Les pompiers interviennent ^{pour aider sauver} les victimes courageusement.

Annexe n°10

production de P'Énergie
l'inondation est la pluie tombe.
de manière continue avec des
précipitation et sous coupes
l'électricité et ne boue par ponce
et sous bouche les fenêtres et les
portes et ne boue par a la maison
P
Énergie

Les inondation

Les inondation est une catastrophe naturelle. Les cartys inondé par prolongé couvi par on forte pluie. pondon les émondason il fause copi l'électricité, il fause f armé les pertes et les fematce

Production écrite :
L'inondation :
- En hiver, Les pluies tombent d'une manière continue avec des précipitations très élevées qui a provoqué des inondations en permanence, de l'eau partout. Comme les conseils comme il faut coucher sous les tables. il faut couper l'électricité. il ne faut pas paniquer.

Productions écrites 5'

L'inondation est un catastrophe naturelle due à une forte pluie - C'est la montée du niveau d'eau dans un quartier, une région, quand les pluies tombent fortement sans arrêt - l'eau recouvre les maisons et les habitations.

bien fermer toutes les portes