

Les séquences pédagogiques dans les manuels de FLE au cycle moyen en Algérie : quelle conformité à l'APC ?

Educational sequences in French as a foreign language textbooks in middle cycle in Algeria: what compliance with the skills-based approach?

LIDOUDI Assia*

Université de M'sila, Algérie

assia.laidoudi@univ-msila.dz

Date de soumission: 06-10-2024

Date d'acceptation: 12-12-2024

Résumé:

L'APC, théoriquement adoptée dans le système éducatif algérien, n'est pas réellement appliquée dans les manuels du FLE. Les séquences pédagogiques qui les constituent ne sont pas en effet conformes aux exigences de cette approche. C'est la conclusion obtenue suite à l'analyse d'une séquence pédagogique représentative. Cette analyse a révélé que cette séquence ne contient pas des situations d'apprentissage et d'évaluation ; que la situation d'intégration proposée n'est pas inédite, ni complète ; et que les ressources linguistiques ne sont pas enseignées dans des situations. Cela rend urgent la conception de séquences plus appropriées.

Mots clés: APC, séquence pédagogique, manuel, situation, FLE.

Abstract:

The skills-based approach, theoretically adopted in the Algerian education system, is not really applied in French as a foreign language textbooks. The educational sequences which constitute them do not in fact comply with the requirements of this approach. This is the conclusion obtained following the analysis of a representative educational sequence. This analysis revealed that this sequence does not contain learning and evaluation situations; that the proposed integration situation is neither new nor complete; and that linguistic resources are not taught in situations. This makes it urgent to design more appropriate sequences.

Keywords: Skills-based approach, educational sequence, textbooks, situation, French as a foreign language

* Correspondent auteur

Introduction :

L'incapacité de la pédagogie par objectifs (PPO) à atteindre ses objectifs est à l'origine de la réforme radicale du système éducatif entreprise en 2003. L'école algérienne, dont la première mission est la formation de citoyens capables d'agir convenablement dans les différentes situations sociales et professionnelles, s'est montrée incapable de relever ce défi : les enseignements qui y étaient dispensés se réduisaient à des connaissances théoriques dont l'efficacité était limitée au milieu scolaire. L'adoption de l'approche par les compétences (APC) est ainsi la solution qui pourrait garantir le développement de compétences effectives chez les apprenants algériens ; des compétences à transférer dans les situations authentiques. Cette approche, qui rompt avec les principes et les pratiques de la PPO, implique la centration sur l'apprenant qui devient l'acteur principal dans le processus pédagogique : ses prérequis, ses besoins et ses intérêts sont pris en considération dans sélection des situations, activités, méthodes, supports...

Cette centration sur l'apprenant, qui suppose une nouvelle logique d'enseignement/apprentissage, requiert de profonds changements. Ainsi, les modalités d'enseignement, l'organisation des contenus, la nature des supports, les modes de travail se voient-ils bousculés ; exigeant une évolution des tâches et des rôles des acteurs de la classe. L'enseignant n'est plus la source du savoir : il doit sélectionner des situations-problèmes signifiantes, motivantes, complexes, complètes, adaptées et authentiques ; que les apprenants doivent découvrir, analyser et résoudre pour développer des compétences disciplinaires et transversales.

Certes, les apprenants sont orientés par leur enseignant qui doit les conduire progressivement vers l'autonomie.

Vu ces changements, la réforme entreprise devient coûteuse : nécessité de proposer de nouveaux manuels, prévoir des formations pour les inspecteurs et les enseignants, éditer des guides et des documents utiles, solliciter des experts, adapter les contenus aux valeurs nationales... sont quelques retombées de la réforme de l'école algérienne. Pour des manuels scolaires, le cycle moyen a connu deux générations de manuels : une deuxième génération de manuels est conçue pour remédier aux limites repérées au niveau de ceux de la première génération. Cela suppose que les manuels actuellement exploités par les enseignants sont

entièrement adaptés aux exigences de l'APC ; ce qui rend aisée son application dans le contexte éducatif.

Néanmoins, nous avons constaté que les livres scolaires du FLE, plus particulièrement ceux du cycle moyen, ne sont pas très différents de ceux exploités avant la réforme. D'ailleurs, les situations préconisées à tous les moments de l'enseignement/apprentissage (apprentissage, intégration et évaluation), ne semblent pas très intégrées. Lorsqu'elles le sont, elles ne paraissent pas conformes aux exigences fournies dans les documents destinés aux enseignants (Programme de français 3ème AM, 2012-2013 ; Document d'accompagnement du programme -Français 2ème année moyenne, 2011-2012 ; Document d'accompagnement du programme de français- Cycle moyen, 2016...). La non-conformité des situations que contiennent les manuels aux instructions suppose que les séquences d'apprentissage ne répondent pas aux exigences. Ces considérations sont à l'origine de la présente contribution qui vise à étudier le degré de conformité des séquences actuellement introduites dans les manuels de FLE. Pour cela, nous tenterons de répondre aux questions qui suivent :

A quel point les séquences et situations proposées dans les manuels du cycle moyen sont-elles adaptées à l'APC ? Quelles situations une séquence d'apprentissage devrait-elle contenir pour se conformer à cette approche ?

Comme précédemment mentionné, nous supposons que les séquences et situations retenues dans les manuels ne soient pas réellement adaptées à une perspective de compétences dans la mesure où :

- Les apprentissages grammaticaux ne seraient pas organisés en situations.
- Les situations ne répondraient pas à toutes les caractéristiques qui en assurent la validité.
- Les séquences ne suivraient pas les étapes théoriquement préconisées.

Il devient, de ce fait, nécessaire de concevoir des séquences qui seraient plus adéquates à une logique de compétences. C'est dans cette optique que notre étude analysera une séquence aléatoirement choisie

dans le manuel de première année moyenne (1AM), et ce après quelques précisions théoriques que nous jugeons nécessaires.

I. A propos des séquences pédagogiques :

Une séquence d'apprentissage, ou *unité d'enseignement* (Morissette, 1993), est la partie constitutive du projet pédagogique. Elle consiste en un ensemble d'activités, d'étapes ou de séances qui permettent d'atteindre des objectifs précis et de développer des compétences visées à travers les programmes institutionnels (Despert, 2022 ; Duszynski & Petit, 2022 ; C. Chahim & F. Chahim, 2021 ; Coquilhat, 2023...). Cette définition s'appuie sur celle du Bulletin officiel, souvent reprise dans les références consultées. La séquence y est définie comme « *un ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou de plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement* » (arrêté du 27/08/1992, cité par C. Chahim & F. Chahim, 2021, p. 32). Si cette définition préfère le terme séance à celui d'activité, les activités étant associées aux situations d'apprentissage mises en place au cours d'une séance (Coquilhat, 2023) ; la nôtre emploie indifféremment les deux termes : le terme *activité* est en effet communément employée pour désigner séance ou leçon.

Les séances de toute séquence correspondent à un niveau de compétence ou un objectif intermédiaire de la progression des contenus : c'est au terme du projet pédagogique que la compétence terminale est atteinte. Cela explique l'unité thématique de la séquence qui, selon Coquilhat, « *s'organise à partir d'un thème spécifique et d'une problématique qui en découle* » (2023, s.p). Axés sur un thème commun, les apprentissages qui la constituent ne sont pas décontextualisés. Dans une perspective de compétences, ces apprentissages sont organisés dans des situations que les apprenants ont à découvrir et analyser pour identifier les ressources qui y sont investies. Ces ressources sont mobilisées dans de nouvelles situations pour développer la capacité des apprenants à transférer leurs apprentissages dans les situations sociales et professionnelles.

Situations dans une séquence :

Toutefois, les étapes dégagées par Gérard et Roegiers (2009) constituent des pistes qui pourraient orienter les enseignants vers les

éléments à intégrer dans une séquence. Nous nous référons à leur ouvrage pour identifier quatre types de situations constitutives d'une séquence pédagogique, des situations qui correspondent aux moments *présentation*, *développement*, *application* et *intégration*. Mentionnons que toute *situation-problème* consiste en des informations liées à un thème et à un contexte que les apprenants doivent mobiliser pour résoudre un problème en réalisant une tâche précise (Gérard & Roegiers, 2009).

- **Situation de départ :**

Correspondant à la présentation, la situation de départ permet aux enseignants d'atteindre certains objectifs, notamment la motivation et l'adaptation. Ainsi, les apprenants sont confrontés à des situations motivantes qui tiennent compte de leurs intérêts, leur niveau, leur vécu... ; ce qui éveille leur intérêt et les motive à les résoudre. Exploitée en classe, la situation de départ est d'ailleurs le moyen d'identifier les prérequis des apprenants, assurant par la suite l'adaptation des enseignements prévus aux caractéristiques des apprenants. Mentionnons que cette adaptation ne concerne pas uniquement les contenus : elle englobe les démarches, stratégies, activités... Gérard et Roegiers (2009) reviennent sur l'efficacité de la situation-problème dans le cadre de l'APC. Ils expliquent :

La présentation d'une situation-problème au début d'un apprentissage est particulièrement efficace, notamment dans le cadre de l'approche par compétences. La situation permet d'explorer et de mobiliser différents savoirs et savoir-faire. Elle peut aider à rendre nécessaire aux yeux des apprenants l'apprentissage ponctuel d'un certain nombre de ceux-ci afin de résoudre la situation (Gérard & Roegiers, 2009, p. 69).

Il convient de préciser que la résolution du problème n'est pas requise au terme de la situation. Les auteurs mentionnent en effet que « *la résolution pourra être atteinte au terme de l'apprentissage* » (2009, p. 69). A la présentation de la situation de départ, devrait s'ajouter la communication des objectifs qui permettrait aux apprenants de les atteindre aisément en empruntant les démarches appropriées.

- **Situation d'apprentissage :**

Ce type de situations, que nous associons aux moments développement et application, expose aux apprenants une situation-problème pour identifier les ressources qui y sont mobilisées et la manière dont celles-ci sont articulées. Contrairement à la situation de départ qui vise la motivation et l'adaptation, la situation d'apprentissage a une fonction d'apprentissage. En langues, la résolution des tâches prescrites permet aux apprenants de lire les supports que contient la situation, les analyser pour repérer les informations utiles qui pourraient être directement exploitées (Roegiers, 2007). Les ressources à mobiliser sont étudiées séparément ; leur maîtrise étant indispensable pour la résolution des situations de la même famille, qui seront définies dans la suite de notre texte.

Ces ressources, ou objets d'apprentissage, sont à enseigner en adoptant une démarche inductive selon Gérard et Roegiers (2009). Des énoncés sont analysés en classe pour induire une règle. Par la suite, des activités d'application sont proposées pour la systématisation de ce qui est appris. Précisons que cette démarche, à première vue inappropriée aux contextes privilégiant les progressions spirales ; présente un double avantage : susciter l'engagement des apprenants et vérifier leurs connaissances antérieures sur l'objet d'apprentissage en question.

La maîtrise des ressources linguistiques, désignés également par apprentissages ponctuels (Gérard & Roegiers, 2009) prépare les apprenants à les mobiliser dans les situations inédites et authentiques qui lui seront proposées. Il s'agit des situations d'intégration et d'évaluation. Mentionnons que les ressources linguistiques enseignées aux apprenants ne correspondent pas toujours à de nouvelles informations que les apprenants découvrent pour la première fois au cours des activités prévues : ce sont souvent des contenus déjà évoqués, que les situations d'apprentissage permettent d'enrichir.

- **Situations d'intégration :**

Relatives au moment de l'intégration (Gérard et Roegiers, 2009), les situations d'intégration constituent une phase cruciale dans une perspective de compétences. Leur valeur provient de leurs fonctions de vérification, articulation, entraînement et remédiation. Ainsi, les situations d'intégration assurent-elles :

- *La vérification de la maîtrise des acquis* : au cours de la séquence, des apprentissages ponctuels sont enseignés dans le cadre de situations d'apprentissage pour que les apprenants puissent les exploiter dans la résolution des tâches prescrites. Bien que certaines activités d'application soient intégrées en vue d'en vérifier la maîtrise, elles ne sont pas suffisantes pour vérifier la capacité des apprenants à les exploiter dans des situations ; d'où la nécessité de recourir aux situations d'intégration.

- *La mobilisation et l'articulation des ressources* : apprises séparément à travers les situations d'apprentissages, c'est dans les situations d'intégration que les ressources linguistiques sont mobilisées et articulées.

- *L'entraînement des apprenants* : en faisant face à des situations variées, les apprenants développent progressivement leurs capacités de résoudre les tâches sélectionnées sans guidage. Les situations d'intégration présentent aux apprenants des tâches, souvent variées, qu'ils tentent de résoudre en tenant compte des orientations de leurs enseignants. Cet accompagnement est toutefois progressivement allégé et les interventions des enseignants deviennent de plus en plus moins fréquentes pour développer une certaine autonomie chez leurs apprenants. Ainsi, ceux-ci doivent parvenir au terme de leurs apprentissages de résoudre de manière autonome les tâches prescrites.

- *La remédiation aux lacunes constatées* : bien qu'elles ne soient pas conçues essentiellement pour la remédiation aux problèmes éventuels des apprenants, les situations d'intégration constituent un moment crucial dans le repérage des difficultés d'apprentissage. Au cours de la réalisation, les enseignants doivent contrôler les travaux de leurs apprenants, identifier leurs lacunes et leurs difficultés ; et ce, en vue de prévoir le moment (immédiat ou différé) et les modalités de remédiation.

A travers ces situations, distinctes des situations d'apprentissage, les apprenants apprennent à transférer leurs savoirs et savoir-faire pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Les enseignants doivent en effet recourir à des situations inédites ; permettant d'articuler différemment les ressources apprises.

Situation d'évaluation :

Ce sont des situations dont l'objectif est distinct des types de situations précédemment abordées : il s'agit de l'évaluation de la maîtrise des compétences ciblées au cours d'une période d'apprentissage. Correspondant parfois à la situation d'intégration qui pourrait remplir une fonction d'évaluation, la situation d'évaluation correspond dans notre étude à celle introduite en vue d'évaluer au terme des apprentissages d'une séquence (ou d'un ensemble de séquences) la maîtrise d'une compétence (ou d'un niveau de compétence). D'ailleurs, elle n'est pas conçue pour développer les compétences des apprenants, mais de les évaluer pour émettre un jugement sur leur maîtrise.

Aussi variés que soient leurs objectifs, ces situations ont en commun certains paramètres qui les réunissent pour en faire une famille. Quels sont ces paramètres ?

Paramètres d'une famille de situations :

Les situations constituant la séquence pédagogique visent à atteindre un but précis : un niveau de compétence ou une compétence. De ce fait, elles doivent appartenir à une même famille. Pour définir le concept de famille de situations, nous reprenons la définition de Miled. Selon cet auteur, il s'agit d'un « *ensemble de situations ayant un niveau de difficulté équivalent mais qui se rattachent à une compétence ou à un même OTI* » (2005, 131). Cet ensemble de situations a en commun un certain nombre de paramètres -ou éléments invariables- cités par De Ketele (2013), Laidoudi (2021)... Nous les regroupons dans les éléments qui suivent :

- *Ressources à mobiliser* : les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés dans les situations sélectionnées.
- *Type de situation* : le domaine (vie quotidienne, environnement...) évoqué dans les diverses situations.
- *Type et nombre de supports* : le nombre de supports, leur(s) nature(s), leur(s) type(s), leur complexité...
- *Type de tâche attendue* : les tâches prescrites aux apprenants.
- *Conditions de réalisation* : durée, matériel, organisation du travail...

- *Critères d'évaluation* : critères minimaux et de perfectionnement adoptés pour évaluer.

Outre ces paramètres, certaines caractéristiques sont requises pour la validité des situations sélectionnées par les enseignants.

Caractéristiques des situations :

Suite aux travaux de Roegiers (2007) et Gérard (2009), certaines caractéristiques sont reconnues indispensables pour la validité des situations conçues ou sélectionnées par les enseignants. Toute situation doit être :

- *Complexe* : la situation complexe présente un problème à résoudre en mobilisant des opérations cognitives de haut niveau et des ressources apprises.

- *Signifiante* : destinée directement aux apprenants, la situation signifiante les implique pour résoudre des problèmes significatifs en exploitant les ressources apprises.

- *Authentique* : distincte des situations sociales réelles, la situation scolaire authentique est celle qui sélectionne un thème relatif à la vie réelle, présente un contexte vraisemblable, propose des tâches réalistes...

- *Complète* : regroupant ses constituants essentiels, la situation complète explicite le contexte, varie les supports qui mêlent informations utiles et inutiles, précise les tâches prescrites, expose les conditions de réalisation...

- *Inédite* : pour être inédite, la situation doit proposer des documents inédits et de nouvelles tâches dont la réalisation mobilise les ressources apprises.

- *Adéquate* : une situation adéquate est celle qui évalue une compétence réellement visée dans le programme en adoptant un vocabulaire précis et clair, qui véhicule des valeurs positives et qui est adaptée au niveau des apprenants.

Ces caractéristiques s'ajoutent aux paramètres pour concevoir et sélectionner des situations à retenir dans une séquence pédagogique. Précisons que l'intégration nécessite un temps plus important que celui

consacré aux ressources, et qu'elle peut être introduite progressivement ou différée au terme des apprentissages (Gérard & Roegiers, 2009).

Les précisions théoriques précédemment fournies sur les situations qui constituent une séquence pédagogique permettent de concevoir une grille pour évaluer la séquence retenue dans notre étude.

II. Méthodologie :

Le recours à l'analyse s'impose pour déterminer le degré de conformité des séquences pédagogiques constituant les manuels scolaires du cycle moyen aux instructions de l'APC. Comme nous ne pouvons analyser toutes les séquences, nous nous contentons d'étudier un cas précis : la première séquence du manuel de 1AM « *J'explique l'importance de se laver correctement* ». Rappelons que le choix du livre de 1AM est aléatoire en raison de l'organisation uniformisée des séquences. Toute séquence est constituée des activités compréhension orale, expression orale, compréhension de l'écrit, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, atelier d'écriture et expression écrite ; activités qui adoptent chacune une démarche précise.

Grille d'analyse :

L'analyse effectuée s'appuie sur une grille conçue en nous référant à de nombreux travaux, notamment ceux menés par Roegiers (2003), Gérard (2009) et Meirieu (s.d.). Les critères et indicateurs la constituant sont exposés dans le tableau suivant :

Tableau (1) : Grille d'analyse d'une séquence pédagogique

Critères	Indicateurs
Communication des objectifs	Définition de l'objectif terminal Précision des objectifs intermédiaires
Organisation de la séquence	Intégration de situations de départ, d'apprentissage et d'intégration Exploitation (analyse dans le manuel) des situations Variation des supports au type et nombre précis Clarté des contextes et des consignes Variation des tâches (problèmes) à réaliser Sélection et développement des ressources Démarche appliquée à leur enseignement Adéquation des activités (qui y sont liés) aux objectifs Proposition d'activités d'évaluation formative Conception de situation d'intégration inédites

	Intégration d'une situation d'évaluation (sommativité) Précision des critères de correction Définition des rôles des apprenants Alternation entre travail individuel/collectif Précision des conditions de réalisation (étapes et durée) Equilibre entre le temps d'apprentissage et celui d'intégration
Pertinence	Adéquation des contenus aux compétences visées

La source : Grille conçue par l'auteur

Ces indicateurs retenus étudient certains aspects comme les objectifs, les types de situations, les caractéristiques des situations, les paramètres d'une famille de situation... Pour les caractéristiques, deux seulement sont prises en considération dans notre grille (complétude et originalité) ; étant donné que leur vérification s'appuie sur des indicateurs directement observables dans la séquence analysée.

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

Cette séquence, aléatoirement choisie dans le manuel, est la première du premier projet qui vise à expliquer comment vivre sainement. Constitué de trois séquences, le projet pédagogique s'ouvre sur le *projet-produit* à réaliser par les apprenants est exprimé comme suit :

Projet 1

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

Ce projet est suivi de la situation de départ, ci-dessous exposée :

Situation de départ

Ma santé et moi

L'association de défense, d'éducation et d'information du consommateur organise chaque année des rencontres avec des collégiens pour leur parler de la malbouffe. A cela, il faut ajouter le manque d'hygiène dans certains lieux de restauration rapide. Chaque année, c'est votre classe qui est chargée d'accomplir un long travail d'information après de vos camarades d'établissements voisins pour leur expliquer l'importance de cette opération de sensibilisation.

Vous mènerez une enquête auprès des services d'hygiène de votre ville pour recueillir des statistiques récentes sur le sujet. Ensuite, vous rédigerez de courts textes explicatifs pour encourager vos camarades à bien se nourrir. Enfin, vous illustrerez vos affiches avant de les coller sur des panneaux mobiles disposés dans la cour de l'établissement.

Cette situation ne fait pas partie de la séquence analysée dont les activités aboutissent à un niveau de compétence qui permet aux

apprenants de lire/écrire oralement et par écrit des textes cohérents pour expliquer l'importance de se laver correctement. Chacune des activités constitutives de la séquence a un objectif précis. Ainsi, **la séance compréhension/expression orale** propose-t-elle une image que les apprenants doivent observer et analyser en répondant à quelques questions. Elle propose également une liste de mots (noms, verbes et adjectifs) à exploiter pour répondre à la consigne suivante :

A partir de la définition suivante : « la propreté est l'absence de saletés et de mauvaises odeurs », explique avec tes propres mots ce qu'est la propreté du corps.

Une remarque est insérée à la fin de l'activité pour préciser en quoi consiste la définition et indiquer son importance dans les explications.

La séance lecture-identification présente de courts textes que les apprenants doivent lire pour identifier leurs thèmes, leurs idées principales et leurs types. Elle s'achève par une règle qui définit les buts des types textuels évoqués (narratif, informatif, explicatif). Celle de la compréhension de l'écrit exploite également un support textuel, mais de type explicatif. Les apprenants à travers une série de questions identifient le type de ce support, sa structure et les outils linguistiques qui y sont exploités. Précisons que les remarques (Le sais-tu ?) insérées au terme de l'activité précisent en quoi consiste la définition et insistent sur le but du texte explicatif.

Les activités de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) suivent une démarche précise : un texte est un exemple présenté aux apprenants qui doivent l'analyser en répondant à quelques questions. Cette analyse aboutit à une règle où des exemples sont souvent insérés pour des précisions supplémentaires sur les points étudiés. Des activités d'application clôturent ces séances grammaticales pour automatiser ce qui est appris et l'intégrer (parfois) à travers l'activité « *écris en t'aidant du dictionnaire* ». En voici un exemple :

Ecris en t'aidant du dictionnaire

Tu as compris combien il est important de se laver les mains. Explique à tes camarades que ne pas respecter ces **règles de propreté** est un risque pour la santé de tous. Utilise une phrase à la **forme affirmative** et une phrase à la **forme négative**.

La séance qui suit celles consacrées aux ressources est **l'atelier d'écriture**. Cet atelier propose des activités qui préparent les apprenants

à l'écrit (compréhension d'un texte court et rédaction de phrases). La rubrique *Le sais-tu ?* définit cette-fois l'énumération, un autre procédé explicatif qui pourrait être investi dans les textes explicatifs. Suite aux activités de préparation, une tâche de rédaction est proposée :

J'écris mon texte à partir de la consigne suivante :

« Tous ensemble pour la propreté » est le titre de l'article à insérer dans le journal de l'école. Avec l'aide de ton professeur, rédige un texte à travers lequel tu **expliqueras l'importance d'avoir les mains propres** et les **étapes** à suivre pour le faire.

Critères de réussite

- Pour réussir ta production :
- Utilise le procédé de la définition ;
- Utilise le procédé de l'énumération ;
- Construis des phrases déclaratives ;
- Utilise des substituts grammaticaux ;
- Ecris ton texte à la 1ère personne du singulier ;
- Mets tes verbes au présent de l'indicatif ;
- Donne un titre au texte.

Pour évaluer leurs propres productions, une liste de vérification est proposée aux apprenants. Elle vérifie essentiellement le respect de la consigne et des critères de réussite exposés dans la situation d'intégration proposée.

Dans **la séance de lecture récréative**, un texte narratif -dont le thème n'est pas relatif à celui de la séquence- est proposé aux apprenants ; avec trois questions de compréhension.

La dernière séance de la séquence est consacrée au **projet**. Elle rappelle le projet à réaliser par les apprenants (exposé avant la situation de départ) et détaille la première étape de réalisation (constitution des groupes de travail, précisions sur la brochure, choix des illustrations, prise de notes...). Telle que le manuel la présente, cette séquence est-elle conforme aux exigences de l'APC ? À cette question, nous tenterons de répondre dans les points ci-dessous évoqués.

III. Résultats et analyse :

Les résultats obtenus sont présentés et analysés dans les éléments qui suivent. Nous les présenterons suivant les rubriques de la grille d'analyse.

Communication des objectifs :

La première rubrique vérifie si les objectifs (*terminal et intermédiaires*) sont définis. Précisions que par objectif terminal, nous désignons l'objectif visé au terme de la séquence ; alors que l'objectif intermédiaire renvoie à l'objectif visé au terme d'une séance ou d'une situation. Ces deux définitions se réfèrent en réalité aux propos de Morissette qui explique dans son ouvrage :

Techniquement parlant, les objectifs intermédiaires et terminaux sont construits de la même façon. Il serait impossible de les distinguer isolément. Ce n'est que pas leur position dans une séquence donnée qu'on peut y parvenir. Celui qui est atteint à la fin d'une unité d'enseignement ou d'une séquence d'apprentissage est appelé « objectif terminal ». Les objectifs qui sont préalables à cet objectif terminal dans la séquence sont appelés « objectifs intermédiaires » (Morissette, 1993, p. 58).

Ces deux types d'objectifs ne sont pas explicitement annoncés dans la séquence analysée. Toutefois, l'objectif terminal peut être décelé dans l'intitulé de la séquence qui indique, indirectement, ce qui est attendu des apprenants : *expliquer l'importance de se laver correctement*. Il en est de même pour les objectifs intermédiaires, qui ne sont pas explicitement formulés. Pour les comprendre, il convient de se pencher sur les consignes des tâches et activités proposées (*Explique avec tes propres mots ce qu'est la propreté, transforme les verbes en noms...*).

N'étant pas explicités et clairement formulés, nous ne pouvons affirmer que ces objectifs sont définis dans la séquence analysée dont les séances se succèdent sans aucune précision sur ce qui est visé. Pour certains, cette communication des objectifs pourrait être faite oralement par les enseignants, ce qui la rend peu importante. Mais, nous devons rappeler que les livres des élèves leurs sont destinés et ces derniers peuvent consulter leurs manuels pour comprendre ce qui leur est proposé. Cette séquence se contente ainsi d'exposer les contenus à enseigner et à assimiler par les apprenants. Comment ces contenus s'organisent-ils ?

Organisation de la séquence :

Au niveau de l'organisation de la séquence, il convient de préciser que deux types de situations sont intégrés : *situation de départ* et *situation d'intégration*. Nous ne pouvons cependant affirmer l'existence de situations d'apprentissages étant donné que les contenus des séances sont organisés suivant des démarches identiques à celles pratiquées avant l'intégration de l'APC ; comme nous le montrerons dans la suite de notre texte.

- *Types de situations et leurs composantes*

De ces situations, nous notons que la situation de départ n'est pas réellement exploitée dans le manuel. Exposée au début du projet, elle semble complètement ignorée dans la suite des séances ; contrairement aux autres situations qui sont analysées et destinées à être réalisées par les apprenants. Tel est le cas de la situation d'intégration par exemple qui expose aux apprenants des critères de réalisation, des indicateurs d'évaluation... Cela nous conduit à nous interroger sur les motifs de l'intégration des situations de départ dans les manuels du cycle moyen car ; rappelons-le, ces situations motivent les apprenants, les sensibilisent à la nécessité d'apprendre les ressources requises pour la résoudre... (Gérard & Roegiers, 2009).

Bien que les raisons de son introduction ne soient pas claires ; le contexte de la situation de départ est précis, authentique, significatif et adéquat : *l'association organise des rencontres avec des collégiens sur la malbouffe et les problèmes d'hygiène dans les lieux de restauration rapide*. Les tâches à réaliser par les apprenants qui varient entre linguistiques (*vous rédigez de courts textes explicatifs*) et non-linguistiques (*vous mènerez une enquête (...) pour recueillir des statistiques récentes, vous illustrerez les affiches avant de les coller...*). La similitude flagrante entre la situation de départ et le projet à réaliser ne passe pas cependant inaperçu : les deux tâches aboutissent à des produits concrets (*brochure et affiche*) qui introduisent des textes rédigés par les apprenants. Un tel constat pointe du doigt une des caractéristiques auxquelles il faut tenir compte lors de la conception des situations scolaires comme l'adéquation : toute situation doit être en effet adéquate au niveau des apprenants à qui il est demandé de la résoudre en exploitant les supports qui y sont investis.

A la lecture des tâches prescrites dans la situation de départ, il devient clair que celle-ci n'est pas destinée à être réalisée en classe par les apprenants : les informations requises, les statistiques essentiellement, nécessite une recherche qui pourrait s'étaler sur des jours. Cette absence d'informations est due en réalité à celle des supports. Alors que toute situation-problème proposée en classe doit contenir des supports variant informations utiles et inutiles, cette situation ne contient aucun support duquel les apprenants peuvent extraire des éléments à intégrer dans leurs productions. En réalité, les supports ne sont pas également proposés dans la situation d'intégration. Celle-ci consiste en une phrase courte, qui explique le contexte de la production, suivie de la tâche à réaliser par les apprenants (*rédiger un texte*). La consigne qui précise la tâche fournit des précisions sur la longueur du texte et les éléments qui y sont développés. Alors que les situations doivent contenir des supports à exploiter par les apprenants, les situations du manuel les écartent, pour une raison évidente : les apprenants n'en ont pas besoin. Cette explication est tout-à-fait claire pour la situation de départ qui n'est introduite que pour décorer la séquence. Mais, comment le serait-elle pour la situation d'intégration ?

Avant de répondre à cette question, il convient d'examiner attentivement les séances d'apprentissage. Pour la **compétence orale**, la description du support iconique présenté est suivie de la consigne d'expression qui suit :

A partir de la définition suivante : « la propreté est l'absence de saletés et de mauvaises odeurs », explique avec tes propres mots ce qu'est la propreté du corps.

Cette première séance invite les apprenants à s'exprimer en répondant à des questions précises, qui ne présentent aucun problème à résoudre. Il convient de préciser que la question proposée en expression ne s'appuie pas sur le support exploité en compréhension. Les compétences comprendre et exprimer ne sont pas, de ce fait, enseignées en parallèle comme le requiert l'APC. Cet enseignement dissociant compréhension et expression ne se réduit pas à la compétence orale ; celles-ci sont également séparées à l'écrit.

Au niveau de la **compréhension**, un support textuel est sélectionné : *Des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle*. A travers les questions d'analyse proposées, les apprenants parviennent à identifier la structure du texte explicatif (*phase de questionnement, phase*

d'explication et phase de conclusion) ; à repérer la définition, un procédé explicatif souvent employé, et à découvrir la nominalisation. Certes, quelques questions de compréhension sont exclusivement relatives aux sens véhiculés par le texte. En voici des exemples :

- Que risquent les personnes qui n'ont pas une bonne hygiène des mains ?
- Que faut-il faire pour éviter de rendre les autres malades ?
- Pourquoi les microbes sont-ils dangereux ?

Les rubriques *Que sais-tu ?* fournissent des précisions sur la définition et le texte explicatif (définition, buts...). Soulignons que cette séance de **compréhension** est précédée par celle de **lecture-identification** où les textes « *Pourquoi se laver les mains ?* », « *Le tabac tue* » et « *Ma première année s'écolier* » sont proposés aux apprenants pour qu'ils les lisent ; identifient leurs thèmes (*santé, hygiène...*) ; leurs genres (*roman brochure...*), leurs types (*narratif, explicatifs...*)... Comme cette séance se présente comme un rappel des types textuels déjà évoqués au primaire et ne présente pas un lien étroit avec l'objectif terminal visé ; nous ne la détaillerons pas dans notre analyse des séances d'apprentissage qui est, à ce niveau, axée sur la **compréhension de l'écrit**. Celle-ci en présentant aux apprenants les ressources à mobiliser dans les textes explicatifs s'apparente aux situations d'apprentissage. Cependant, contrairement aux situations, elle ne présente pas des tâches à résoudre par les apprenants ; dont le rôle est restreint à repérer les réponses littéralement données dans le support sélectionné.

Dans ce qui précède, l'accent est mis sur les composantes des différents types de situations proposées dans la séquence du manuel de 1AM ; ce qui nous permet de préciser si ces situations sont complètes ; une condition requise pour leur validité. Il s'est avéré cependant que cette condition n'est pas respectée dans les situations étudiées : *les situations de départ et d'intégration*, où des tâches sont prescrites, ne contiennent pas de supports à exploiter pour les réaliser alors que les séances d'apprentissage (terme que nous préférons à situations dans notre contexte) ne prescrivent pas des problèmes à résoudre. Les situations ne sont pas en effet tout-à-fait conformes aux instructions ; d'où la nécessité de les remanier par les enseignants pour les adapter avant de les exploiter dans leurs classes.

- *Ressources linguistiques*

Comme il est précédemment mentionné ; à travers la séance de compréhension, trois points sont déjà repérés au niveau des questions proposées : *définition, nominalisation et structure du texte explicatif*. De ce fait, nous pouvons considérer que la compréhension correspond à la séance d'apprentissage dans la séquence qui permet l'identification des outils linguistiques nécessaires pour résoudre les problèmes, omis dans cette séance mais existant dans la situation d'intégration. Ces ressources sont-elles réellement développées dans les apprentissages ponctuels ?

Dans la séquence analysée ; *la nominalisation, la phrase déclarative, les substituts grammaticaux, les verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif et l'accord du verbe avec le sujet* sont respectivement développés dans les séances de **vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe**. La première remarque qui s'impose est l'écart entre ce qui est sélectionné comme ressources et ce qui est développé par la suite. En effet, la définition et la structure du texte explicatif ne figurent pas dans ce qui est retenu alors que d'autres éléments complètement ignorés dans la séance de compréhension sont retenus ; ce qui est significatif sur plusieurs niveaux.

Du côté de l'utilité des éléments retenus, les ressources retenues ne sont pas les plus utiles à mobiliser dans les situations d'intégration dans la mesure où la *définition*, un procédé explicatif abordé dans plusieurs séances, ne figure pas parmi les séances dédiées aux ressources. Ainsi, dans la rubrique « *Le sais-tu ?* » au niveau de la séance compréhension et expression orale, il est mentionné

Pour formuler une explication claire et précise, des outils appelés « procédés explicatifs » sont nécessaires. Durant cette première séquence, tu te familiariseras avec l'un d'eux : la définition. Cela consiste à définir un mot, un objet... Les signes de ponctuation utilisés pour la définition sont les deux points (:).

Dans cette remarque, la *définition* est explicitement présentée comme une ressource développée au cours de la séquence. Elle est également évoquée dans la séance d'apprentissage (**compréhension de l'écrit**). Dans *Le sais-tu ?*, il est précisé :

La définition est un des procédés explicatifs que tu as appris. En voici un exemple :

Un microbe : nom masculin, être vivant très petit qu'on ne peut voir qu'au microscope et qui provoque des maladies. (Dictionnaire Le Robert).

Dans cette deuxième remarque consacrée à la définition, un exemple illustratif est proposé. Il s'inscrit dans la continuité de ce qui est proposé dans la première notice qui propose une définition concise de ce procédé explicatif. La mention « *que tu as appris* » nous rend cependant confuse quant à la valeur accordée à cette remarque dans la mesure où cette définition n'est qu'une information donnée sur la définition et elle ne pourrait être suffisante pour transférer ce qui est appris dans un autre contexte.

Dans les séances de grammaire, *la définition* n'est pas abordée dans les activités qui développent les ressources. Elle est toutefois abordée dans les séances consacrées à la rédaction. Ainsi, dans la séance de préparation à l'écrit, la question suivante est intégrée :

Ecris avec tes propres mots la définition qui se trouve dans le texte.

Dans les critères de réussite de la situation d'intégration, il est demandé aux apprenants d'utiliser les procédés de définition et d'énumération dans les textes qu'ils rédigeront. Comment exige-t-on la mobilisation de ressources qui n'ont pas été développées dans les séances proposées ? Cette situation d'intégration en réalité trahit les problèmes de cette séquence qui sélectionne des ressources qui ne sont pas utiles dans les situations d'intégration et d'évaluation. Ainsi, à la place des ressources sélectionnées, les enseignants pourraient intégrer la définition et *l'énumération (vocabulaire)*, les *phrases : déclarative et interrogative (syntaxe)* et *le présent de l'indicatif (conjugaison)*. Quant à la **préparation de l'écrit**, des activités sur la structure du texte explicatif nous semblent plus pertinentes que celles proposées dans la séquence analysée.

Bien que les ressources requises ne soient pas toutes sélectionnées et développées dans les **séances de grammaire**, nous détaillerons la démarche appliquée à leur enseignement. Dans chaque séance, nous retenons les moments qui suivent : présentation du support, analyse, règle à retenir et activités d'application.

- *Présentation du support (J'observe le texte)* : des supports -où les éléments visés sont soulignés et mis en gras- est présenté aux apprenants. Leurs thèmes (*Les unités de dépistage et de suivi, Problèmes de santé et information, L'importance du sommeil chez l'enfant, La journée mondiale de l'hygiène des mains et Les caries dentaires*) sont distincts

de celui de la séance d'apprentissage (*Des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle*). La sélection de nouveaux supports pour l'apprentissage des ressources ne passe pas inaperçue dans la mesure où le support de compréhension contient ces ressources ; d'où la possibilité de l'exploiter pour les analyser.

- *Analyse (J'analyse le texte)* : le moment d'analyse correspond aux questions proposées pour amener les apprenants à formuler la règle. Ces questions, dont le nombre varie d'une séance à une autre, ne concernent pas uniquement les aspects grammaticaux : certaines (*la première question dans les séances évoquées*) sont relatives à l'aspect sémantique. Dans la partie analyse de la séance de **vocabulaire**, les questions suivantes sont sélectionnées :

1. Quel est le rôle des unités de dépistage et de suivi ?
2. Retrouve dans le texte le nom qui correspond au verbe souligné. Que remarques-tu ?
3. Relève du texte les noms formés à partir de verbes.

Dans cet exemple, la première question concerne la compréhension du support alors que les autres se rapportent à la formation des mots et aboutissent à la règle à appliquer.

- *Règle à retenir (Je retiens)* : cette règle contient des précisions sur ce qui est analysé. Ainsi, dans la même séance de vocabulaire, la formation des noms à partir de verbes est brièvement expliquée ; une explication qui correspond à la réponse à une des questions proposées dans l'analyse. Cette explication est suivie de quelques exemples illustratifs :

Certains noms sont construits à partir du radical d'un verbe + un suffixe.
Les suffixes -ation, -age, -ement forment des noms d'actions
Vacciner [?] vaccination
Dépister [?] dépistage
Entraîner [?] entraînement

Mentionnons que les deux premiers exemples sont extraits du support et correspondent à la réponse à la question 3.

- *Activités d'application (Je m'entraîne)* : dans chaque séance, des activités sont sélectionnées pour l'automatisation des contenus enseignés : *identification, formation, transformation...* sont les consignes récurrentes dans la séquence analysées. Nous ne nous étalerons pas sur les limites de ces activités qui mobilisent des niveaux cognitifs

inférieurs, mais nous mentionnons leur inadéquation aux objectifs réels de la séquence.

Certes, il est déjà mentionné que les objectifs de la séquence ne sont pas explicitement annoncés. Cependant, nous pouvons les dégager à travers les contenus proposés. Ainsi, l'objectif intermédiaire dans la séance de conjugaison devrait être : conjuguer correctement les verbes au présent de l'indicatif pour les employer à bon escient dans les textes explicatifs. Dans **les activités d'application**, les consignes suivantes sont proposées :

1. Recopie les définitions suivantes en introduisant le sujet qui convient (liste de mots proposée).
2. Mets les verbes entre parenthèse au présent de l'indicatif.
Après une deuxième règle expliquant la valeur (vérité générale) du présent, les consignes suivantes sont intégrées :
3. Souligne les phrases qui expriment une vérité générale.
4. Construis deux phrases au présent de l'indicatif dans lesquelles tu exprimeras une vérité générale.

La *consigne* (1) correspond à un texte à trous que les apprenants doivent compléter à partir de la liste fournie. Elle mobilise leur capacité de comprendre les phrases et d'identifier la position des sujets listés. La *deuxième* (2) est adéquate à l'objectif de la séance: les apprenants conjuguent les verbes mis entre parenthèses au présent et choisissent la terminaison appropriée. Pour la troisième *consigne* (3), il s'agit également d'une activité d'identification. Enfin, l'activité décrite dans la *consigne* (4) correspond à la rédaction de phrases pour transférer ce qui est appris. Cette rédaction est également proposée dans d'autres séances :

5. A ton tour d'expliquer en une ou deux phrases l'importance du sommeil chez l'adolescent. Utilise des pronoms pour éviter la répétition.
6. Tu as compris combien il est important de se laver les mains. Explique à tes camarades que ne pas respecter ces règles de propreté est un risque pour la santé de tous. Utilise une phrase à la forme affirmative et une phrase à la forme négative.

Ces exemples concernent également la rédaction de phrases, considérée comme le moment d'exploiter ce qui est appris dans un contexte. Toutefois, ces phrases –bien qu'elles répondent à un contexte précis- ne permettent pas un apprentissage de la mobilisation des ressources, notamment lorsqu'il est question des phrases

décontextualisées. De surcroît, les activités précédant celles qui visent le transfert ne permettent pas réellement aux apprenants de maîtriser les ressources nécessaires. Il devient ainsi indispensable que les enseignants étudient les **activités d'application** proposées, dont les supports consistent souvent en des phrases décontextualisées, pour proposer des activités plus efficaces.

Ainsi, la démarche adoptée à l'enseignement de la grammaire est *inductive* : les apprenants s'appuient sur des exemples précis pour deviner la règle. Cette démarche ne diffère pas, en réalité, de celle appliquée dans le cadre de la PPO ; où des *exemples* aboutissent à une règle à appliquer. La nature des exemples est le seul élément qui différencie les deux approches : alors que des phrases décontextualisées étaient privilégiées dans la PPO, l'APC intègre des énoncés ; une différence qui ne serait une gage à l'efficacité des apprentissages. Le recours à des énoncés s'impose pour permettre aux apprenants d'exploiter les points de langues dans de nouveaux contextes.

Bien que les activités d'application soient associées à la forme formative d'évaluation, elles sont en réalité introduites au terme des séances ; ce qui les rend plutôt sommative. Leur fonction formative dépend de ce fait de la manière dont les enseignants les exploitent en classe : si ceux-ci se limitent à une correction expose les bonnes réponses, l'évaluation devient sommative. Si, en revanche, les activités d'application correspondent à des explications qui corrigent les idées des apprenants, l'évaluation devient formative et efficace pour la maîtrise des compétences visées.

- *Une situation d'intégration inédite ?*

L'APC requiert l'introduction de situations d'intégration inédites ; autrement dit des situations nouvelles, distinctes de celles exploitées en apprentissage. La situation intégrée dans la séquence analysée ne correspond pas toutefois à cette exigence. Rappelons que la tâche prescrite consiste en la rédaction d'un court texte pour expliquer l'importance d'avoir les mains propres et les étapes à suivre pour le faire. Cette situation est également incomplète : les indicateurs précédemment détaillés démontrent que les supports ne sont pas intégrés. Toutefois, ces supports ne sont pas réellement nécessaires pour réaliser la tâche prescrite dans la mesure où celle-ci reprend des éléments précédemment abordés au cours de la séquence : l'importance du lavage des mains est

en effet abordée dans les activités de lecture-identification et de lecture-compréhension.

Texte 1

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

Texte 2

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

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

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

Quant aux étapes, elles sont évoquées dans une des **activités d'application** proposée en vocabulaire. Il est demandé aux apprenants de transformer des verbes, qui correspondent aux étapes du lavage des mains, en noms. Ces verbes peuvent être exploités par la suite dans la situation d'intégration proposée qui, de ce fait, consiste à restituer le texte de compréhension en insérant les étapes indiquées dans la séance de vocabulaire.

Bien que des *critères de réussite (utilise le procédé de définition, utilise le procédé de l'énumération, construis des phrases déclaratives, utilise des substituts grammaticaux...)* et une liste de vérification (*indicateurs pour s'autoévaluer*) soient introduits, la situation d'intégration se présente ainsi comme une tâche dans la séance d'apprentissage (*compréhension de l'écrit*). La proposer comme une situation pour apprendre aux apprenants à mobiliser les ressources retenues devient absurde, étant donné que les tâches prescrites sont identiques à ce qui est proposé dans les textes. Mentionnons que proposer une seule situation d'intégration ne nous semble pas suffisante pour maîtriser la compétence visée.

- Une situation d'évaluation ?

Aucune situation d'évaluation n'est proposée dans la séquence analysée. La séquence analysée ne prévoit pas une évaluation sommative de ce qui a été réellement maîtrisé par les apprenants. Aussi multiples que soient les inconvénients de cette évaluation ; nous ne pouvons nier son apport dans la vérification de la maîtrise de ce qui est enseigné, le repérage des difficultés des apprenants, la compréhension des erreurs commises et de leurs origines... ; notamment quand celle-ci n'est pas notée.

- *A propos des conditions de réalisation*

Le rôle des apprenants est clairement défini dans chacune des séances de la séquence et dans chacune des étapes de la séance, à travers des indications exprimées à la 1^{ère} personne du singulier : j'observe, j'analyse, je retiens, je m'entraîne... Aussi, les consignes leur sont-elles directement destinées :

1. Relie le verbe au nom qui lui correspond.
2. Dans cette liste de mots, repère l'intrus.
3. Transforme les verbes suivants en noms, puis place chacun d'eux sous l'illustration qui convient.
4. Ecris en t'aidant du dictionnaire.
5. Dans le paragraphe suivant, trouve à quel mot renvoie chacun des pronoms soulignés.

Dans toutes ces consignes, ce sont des tâches individuelles que les apprenants sont amenés à réaliser. Les *tâches collectives* ne sont introduites que dans la réalisation du projet (*mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement*) et de la situation de départ (*c'est votre classe qui est chargée d'accomplir un long travail d'information, vous mènerez une enquête, vous rédigerez de courts textes, vous illustrerez vos affiches...*).

Le travail collectif n'est pas de ce fait introduit au cours des apprentissages : nous ne notons en effet aucune activité à réaliser en binômes ou en groupes. Les enseignants ont ainsi intérêt à modifier les formes de travail pour des interactions fructueuses entre leurs apprenants. Ils sont également sollicités à veiller sur la résolution de la tâche prescrite au niveau de la situation d'intégration, où leur rôle est clairement indiqué :

Avec l'aide de ton professeur, rédige un court texte à travers lequel tu expliqueras l'importance d'avoir les mains propres et les étapes à suivre pour le faire.

Précisons que les étapes de la réalisation des différentes séances sont clairement détaillées à travers les rubriques qui indiquent aux apprenants ce qu'ils doivent réaliser. Cependant, la durée que nécessitent les séances, les activités et les tâches n'est pas mentionnée ; ce qui suppose que les apprenants avancent à leurs propres rythmes. Cependant, le déroulement des séances constituant la séquence dépend d'autres facteurs comme le volume horaire imparti à la matière et les choix des enseignants. Cette remarque s'applique également sur le temps imparti aux apprentissages et celui consacré à la réalisation qui est inapproprié. Notre analyse ne paraît pas fondée, à première vue, étant donné que la durée de réalisation n'est pas clairement indiquée. Cependant, si nous associons séance à une heure de cours, comme il est couramment pratiqué dans les cours, nous trouverons que **le temps consacré à l'intégration est incontestablement minime comparé à celui consacré à la maîtrise des ressources**. Un tel constat révèle un sérieux problème dans la valeur accordée à l'intégration dans les programmes scolaires dans la mesure où le temps que nécessite l'apprentissage de la mobilisation des ressources est nettement plus important que celui que nécessite leur maîtrise. Il est possible d'apprendre à appliquer une règle en une séance ; mais il est difficile de transférer ce qui est appris dans de nouvelles situations dans la même durée. Dans ce sens, certains auteurs mentionnent la nécessité d'organiser le temps des apprentissages ponctuels et le temps de l'intégration (Gérard & Roegiers, 2009).

Pertinence :

La dernière rubrique dans notre grille contient un seul indicateur : *l'adéquation des contenus aux compétences visées*. Il est connu qu'au terme de chaque séquence et projet, les apprenants de 1AM devront être capable de comprendre et produire, tant à l'oral qu'à l'écrit, des textes cohérents pour expliquer. Il semble cependant que la séquence analysée, représentative des manuels du moyen, privilégie un seul domaine : l'écrit. En effet, toutes les activités s'appuient sur des supports écrits, pour parvenir à des ressources exploitées dans la rédaction d'un texte écrit. Une seule séance est consacrée à l'oral : compréhension et

production proposées dans la même séance, sans que la production soit précédée par un apprentissage des ressources nécessaires.

Le statut défavorisé accordé à l'oral dans les programmes ne nous surprend guère : la primauté accordée à l'écrit est une réalité incontestable. Cette primauté s'explique par les pratiques évaluatives dans le système éducatif national où toutes les épreuves sont écrites ou s'appuient sur les résultats des apprenants au niveau de l'écrit. Une deuxième précision d'impose : les compétences comprendre et produire qui doivent être développées en parallèle sont indissociablement enseignées. Dans ce contexte, nous devons souligner que cette dissociation des deux modes est déconseillée dans une perspective de compétences ; où les situations adoptées développent les deux compétences en parallèle, étant indissociables dans les pratiques communicatives authentiques.

C'est ainsi que l'inadaptation des contenus et activités sélectionnés aux compétences visées devient indéniable ; d'où la nécessité d'un changement radical pour redonner à l'oral le statut qui lui convient, proposer des situations développant compréhension et production en parallèle et sélectionner des ressources plus pertinentes.

Notre étude a démontré un écart considérable entre exigences théoriques et la séquence pédagogique, qui intègre des situations de départ, d'apprentissage et d'intégration ; qui ne répondent pas à toutes les exigences. Pour les situations d'évaluation, elles ne sont pas intégrées dans toutes les séquences du manuel ; d'où la nécessité de revoir ce qui est introduit. Quant aux ressources retenues, elles ne sont pas réellement utiles dans la mesure où elles négligent des points, très valorisés au cours de la séquence. D'ailleurs, la démarche appliquée à ces apprentissages ponctuels nous rappelle celle adoptée dans le cadre de la PPO. En réalité, la séquence pédagogique ne diffère pas de celles exploitées avant la réforme : textes proposés en compréhension, démarche inductive pour enseigner la grammaire, règles explicitées, nature des activités d'application...

La littérature scientifique consultée ne traite pas des séquences pédagogiques des manuels scolaires. Seul l'article de M. Ammouden (2018) évoque l'écart flagrant entre théorie et pratique dans les manuels et les pratiques des enseignants après l'application de l'APC en 2003.

Conclusion :

Cette contribution, qui tente de préciser si la séquence du manuel de l'AM se conforme aux exigences, s'est appuyée sur les travaux de plusieurs écrivains pour décrire les éléments d'une situation « *idéale* » : une situation de départ, une situation d'apprentissage, une ou plusieurs situations d'intégration et une situation d'évaluation. Ces situations - outre leur unité thématique- doivent être complexes, complètes, inédites...

L'étude menée a révélé que la séquence décrite ne correspond pas réellement à ce qui est théoriquement nécessaire. Ainsi, la grille d'analyse conçue a révélé que :

- La séquence ne contient pas toutes les situations.
- Les situations intégrées ne sont pas conformes aux exigences : situations incomplètes, compétences enseignées séparément, compétence orale négligée...
- Les ressources linguistiques sont enseignées séparément dans des séances qui ne sont ancrées dans des situations.

Ces résultats, obtenus suite à l'analyse d'une séquence, peuvent être généralisés à toutes les séquences des manuels du cycle moyen ; d'où la nécessité de proposer des séquences plus conformes ; en dépit du manque des études nationales et des documents pédagogiques qui décrivent la séquence pédagogique et présentent des orientations sur les modalités de sa conception. Une importance devrait être accordée de ce fait aux manuels scolaires exploités à tous les cycles pour les étudier, les enrichir et les réécrire si nécessaire. A cette révision des manuels, s'ajoute la nécessité de former les inspecteurs, formateurs et enseignants qui doivent comprendre l'APC, ses objectifs, ses exigences, ses démarches... pour concevoir des situations et des activités adaptées.

Soulignons que toutes les initiatives, qu'elles émanent de praticiens ou de chercheurs, devraient valoriser l'oral et fournir des précisions sur les modalités de son enseignement dans le cadre de l'APC, qui demeure étrangère aux pratiques effectives des enseignants algériens.

Références bibliographiques :

- Ammouden, M'hand. (2018). L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique. *Multilinguales*, 6 (2), 117-147.
- Arrêté du 27/08/1992 relatif à la terminologie de l'éducation. *Bulletin officiel N. 35*. Consulté le 16/01/2024. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000359000>
- Chahim, Christelle & Chahim, Fadel. (2021). 200% *CRPE l'épreuve écrite de sciences et technologie*. Ellipses. Christelle Chahim. Fadel Chahim. 2021)
- oquilhat, Jean-Christophe. (2023). CAPES Anglais : *Epreuve écrite disciplinaire appliquée (Session 2024)*. Ellipses.
- De Ketele, Jean-Marie. (2013). Evaluation et enseignement : pour quels objectifs ? par quels moyens ? *Revue française de linguistique appliquée*, 18, 3-8.
- Gérard, François-Marie & Roegiers, Xavier. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*. De Boeck Supérieur.
- Gérard, François-Marie. (2009). *Evaluer les compétences : guide pratique*. De Boeck.
- Laidoudi, Assia. (2021). La validité de l'évaluation sommative du FLE au cycle moyen en Algérie : de l'étude à la conception d'un dispositif d'évaluation. *Thèse de doctorat*. Université de Batna 2.
- Miled, Mohamed. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. In Toulbi-Thaâlibi, Noureddine & Tawil, Sobhi, *La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation*. UNESCO-ONPS.
- Morissette, Dominique & Laurencelle, Louis. (1993). *Les examens de rendement scolaire (3ème édition)*. Les presses de l'université Laval.
- Roegiers, Xavier. (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. De Boeck Supérieur.