

CONCEPTION DE L'ACTIVITÉ DE GRAMMAIRE DANS LE MANUEL SCOLAIRE ALGÉRIEN DE FLE : CAS DE LA CINQUIÈME ANNÉE PRIMAIRE¹

Résumé : Cette contribution se donne pour objet de montrer quel enseignement / apprentissage de la grammaire est préconisé dans le manuel scolaire algérien de français en cinquième année primaire sachant que le système éducatif a subi plusieurs réformes, de l'approche traditionnelle à l'approche par les compétences. Les grilles d'analyse inspirées de la taxonomie de Bloom concernant les catégories cognitives pour l'étude de cette activité ont permis de relever des insuffisances dans sa conception et son articulation.

Mots-clés : approche par les compétences - enseignement / apprentissage de la grammaire - manuel scolaire - taxonomie cognitive de Bloom.

GRAMMAR ACTIVITY DESIGN IN THE ALGERIAN FFL TEXTBOOK: CASE OF THE FIFTH YEAR OF THE PRIMARY EDUCATION

Abstract: This contribution aims to show what grammar teaching / learning is recommended in the Algerian textbook of French for the fifth primary education grade, knowing that the education system has undergone several reforms, from the traditional approach to the competency-based approach. The analytical grids inspired from Bloom's taxonomy concerning cognitive categories for the study of this activity have made it possible to identify shortcomings in its design and articulation.

Keywords: Competency-based approach – teaching / learning grammar – textbook – Bloom's cognitive taxonomy.

Introduction

La présente recherche interroge les modes de conception et d'articulation relatifs à l'activité de grammaire dans le manuel scolaire algérien, précisément celui de la cinquième année primaire de langue française.

Le choix de cet aspect a été essentiellement motivé par le souci de mettre en exergue les besoins de nos apprenants au niveau de leur cursus scolaire. L'évidence de ces besoins tant langagiers que linguistiques, apparaît à l'issue de quelques activités faites en classe.

Étant toujours d'actualité, ces besoins nous amènent à nous interroger sur cette situation paradoxale résultant du fait que malgré l'évolution de l'apport méthodologique en didactique du FLE, le niveau général en langue cible de plusieurs de nos apprenants ne cesse de régresser, à l'instar de la grammaire, la production écrite, etc.

L'approche par les compétences ne se veut plus être basée sur une logique d'exposition de la langue mais plutôt structurée sur la base de compétences à installer. La grammaire est abordée de par son aspect sémantique et, est désormais conçue comme un outil à mettre au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue.

¹ Djamel Issad, Université Ibn Khaldoun-Tiaret, Algérie, djamelissad@yahoo.fr

Notre question principale est de voir comment est élaborée l'activité de grammaire dans le manuel scolaire algérien de français en cinquième année primaire ?

A partir de cette question principale, d'autres interrogations ont surgi, plus précisément :

- L'activité de grammaire est-elle conçue selon une hiérarchie inhérente aux catégories cognitives ?
- Permet-elle le transfert des apprentissages et l'expression ?

Dans le cadre de l'approche par les compétences, cadre pédagogique officiel de la conception générale des programmes officiels et des manuels scolaires en Algérie¹, deux hypothèses orientent notre réflexion :

- La didactique de la grammaire ne serait pas suffisamment réfléchi dans le manuel scolaire qui lui est inhérent.
- L'activité de grammaire ne permettrait ni le transfert des apprentissages vers des situations nouvelles, ni l'expression.

En termes différents, notre recherche propose de décrire et d'analyser le dispositif des savoirs et des savoir-faire en grammaire à faire acquérir aux apprenants. Elle expose aussi quelques raisons qui génèrent les contraintes d'acquisition et de développement des compétences langagières et linguistiques.

1. Protocole méthodologique

Le matériel expérimental est composé du manuel scolaire algérien de français de la cinquième année primaire correspondant à la fin de ce cycle, élaboré par une équipe pédagogique constituée de professeurs de l'enseignement primaire, encadrés par des inspecteurs d'enseignement primaire et des professeurs d'université. Il a été édité pour la première fois en 2019-2020 par l'ONPS². Le livre couvrant le nouveau programme est subdivisé en quatre projets contenant chacun deux séquences. Chaque séquence est organisée en activités qui visent à développer chez les apprenants les compétences à l'oral et à l'écrit.

Nous savons que pour l'analyse d'un manuel scolaire, nous devons questionner les méthodes à travers une grille d'analyse qui nous permettra d'examiner systématiquement et complètement la conception et les contenus du livre.

Bertoletti (1984 : 55-63), nous propose une grille qu'elle décompose en plusieurs rubriques :

- a- Présentation matérielle :
 - . Fiche signalétique : (titre, auteur, édition, date, etc.),

¹ La notion de compétence en langues a émergé avec les travaux de N. Chomsky, qui avait mis en évidence le couple performance / Compétence dans les années 60. Plus tard, Dell Hymes transforme la compétence linguistique de Chomsky en une compétence de communication. Les didacticiens se sont inspirés de ce modèle pour créer des situations de communication authentiques en classe de langue.

Depuis plusieurs années, l'approche par les compétences est préconisée explicitement en Algérie. Lors de sa conférence à l'université de Mostaganem (mai 2012), Puren rappelle l'évolution diachronique de la notion d'entrée par les compétences et catégorise différentes entrées méthodologiques, tant par la grammaire, le lexique, la culture que par la communication et l'action.

Réf : Puren (Ch). La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique. Université de Mostaganem, Mai 2012.

² Office National des Publications Scolaires

- . préface du manuel,
- . structure du manuel,
- b- Supports et documents,
- c- Contenus linguistiques,
- d- Contenus notionnels-thématiques,
- e- Tests et évaluation.

La description nous permet d'avoir aussi bien des éléments d'appréciation d'ensemble qu'une appréciation sur des points particuliers du livre.

Il ne s'agit nullement d'une étude exhaustive du manuel mais ce qui nous intéresse dans ce répertoire, c'est la dernière rubrique.

Nous nous limiterons à l'analyse des exercices de grammaire proposés en interrogeant leurs contenus notionnels pour donner un aperçu sur les objectifs visés par ces exercices.

L'une des taxonomies d'objectifs d'apprentissage qui est une source d'inspiration pour la recherche en évaluation de programmes, est celle de Bloom (1969 : 220-229). Elle nous propose une hiérarchie de catégories cognitives qui pourrait nous aider à mettre en lumière les activités pédagogiques en relation avec les comportements mentaux des apprenants.

La taxonomie de Bloom concernant le domaine cognitif a été établie afin de favoriser, à la fois, l'élaboration des programmes scolaires et l'évaluation du rendement scolaire.

Les catégories cognitives proposées sont : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation, reclassées par Viviane et Gilbert de Landsheere (1984 : 69-99) en trois objectifs généraux :

- La *maîtrise* qui correspond aux niveaux inférieurs de connaissance et compréhension définis par Bloom concerne l'acquisition de matériaux indispensables aux processus supérieurs : identifier-repérer-relever-lire-compléter...
- Le *transfert* qui correspond aux catégories d'application et analyse dans la taxonomie de Bloom : relier-utiliser-choisir-classer...
- L'*expression* qui fait appel outre aux connaissances et aux savoir-faire acquis, à la personnalité de l'apprenant et à sa propre créativité : écrire-raconter-produire...

Ces catégories représentent des processus mentaux que les apprenants manifestent dans une situation d'apprentissage et (ou) de test. Chacune est subdivisée en sous-catégories qui représentent des applications différentes de ces processus mentaux.

Cette taxonomie va des processus mentaux les plus simples *connaissances* aux plus complexes *évaluation*. Elle nous indique qu'une consigne doit toujours être adaptée aux capacités cognitives de l'apprenant au moment de l'exercice, donc sa conception devrait nécessiter un soin particulier.

Roegiers (2000 :142-144) situe sa démarche inductive au centre des activités d'apprentissage. Ce qui suppose que tout objet d'apprentissage est induit après une découverte des caractéristiques de l'apprenant, sur la base d'un questionnement et de la production. Son postulat de base est que la connaissance des représentations mentales du public est le préalable à tout apprentissage.

2. Interprétation des données

Pour une lecture simple des résultats de notre exploration des contenus des exercices, nous avons regroupé les différentes catégories cognitives en trois ensembles et selon le verbe d'action que propose la consigne. (voir annexe)

Projet (1), séquence (1)

Nous constatons un grand déséquilibre entre les trois ensembles d'objectifs. En effet, un taux très élevé (85,71%) des exercices sont orientés vers la maîtrise, un taux très faible (14,28%) est consacré au transfert alors que l'expression est réduite à un pourcentage nul.

Projet (1), séquence (2)

Nous relevons aussi, un taux élevé (77,77%) des exercices orientés vers la maîtrise, contre (11,11%) des exercices orientés vers le transfert et le même taux vers l'expression.

Projet (2), séquence (1)

Un taux élevé (64,28%) des exercices sont orientés vers la maîtrise par rapport aux deux autres ensembles dont les taux (21,42% et 14,28%) sont orientés respectivement vers le transfert et l'expression.

Projet (2), séquence (2)

Un taux élevé (66,66%) des exercices sont orientés vers la maîtrise, alors que les deux autres ensembles se partagent à égalité le reste, (16,66%) pour le transfert et (16,66%) pour l'expression.

Projet (3), séquence (1)

Aucun des exercices n'est orienté vers le transfert, ce qui signifie un pourcentage nul (00%), alors qu'un taux élevé (75%) est consacré à la maîtrise et un taux plus modéré (25%) à l'expression.

Projet (3), séquence (2)

Un taux très élevé (80%) des exercices sont orientés vers la maîtrise, alors que les deux autres ensembles, c'est-à-dire le transfert et l'expression sont réduits à des pourcentages très faibles, (10%) chacun.

Projet (4), séquence (1)

Un taux élevé (57,14%) des exercices sont orientés vers la maîtrise par rapport aux deux autres ensembles dont les taux (28,57% et 14,28%) sont orientés vers le transfert et l'expression.

Projet (4), séquence (2)

La moitié des exercices (50%) sont orientés vers la maîtrise, alors que les deux autres ensembles, le transfert et l'expression se partagent à égalité ce qui reste, (25%) chacun.

L'étude de la spécification des catégories cognitives auxquelles appartiennent les objectifs des exercices de grammaire, nous montre que la hiérarchie des opérations mentales n'est pas respectée. La majorité de ces exercices sont orientés vers les processus mentaux les

plus simples au détriment des plus complexes : (48,64%) sont orientés vers la connaissance, (22,97%) vers la compréhension, (16,21%) vers l'application, (00%) vers l'analyse, (12,16%) vers la synthèse et (00%) vers l'évaluation. Alors que les auteurs des nouvelles théories de l'apprentissage disent qu'il faut doter les apprenants d'un esprit d'analyse, de synthèse, critique...et mettre fin au processus traditionnel parcœurisme / bachotage.

Si l'analyse est la catégorie cognitive qui vise davantage, chez les apprenants, le besoin de réflexion sur le fonctionnement de la langue et l'aspect formel, nous remarquons que le manuel scolaire ne propose aucun exercice pour le développement de cette opération mentale.

Pour Viviane et Gilbert de Landsheere, la *connaissance* et la *compréhension* sont les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants la maîtrise et dont les objectifs portent sur un univers entièrement circonscrit et connu. La pédagogie contemporaine ne songe plus à limiter l'enseignement aux objectifs de maîtrise. Mais il ne peut être question de les négliger totalement. 53 exercices sur les 74 du livre représentent un taux de (71,62%) qui est très élevé par rapport aux deux autres ensembles : transfert et expression.

L'*application* et l'*analyse* sont les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants le transfert des apprentissages. Mais force est de constater que ce livre ne propose pas un nombre substantiel d'exercices pour le développement de ces deux opérations mentales. En effet, 12 exercices sur les 74 du livre et qui ne sont orientés que vers l'application, sont très insuffisants pour exercer les apprenants au transfert, cela représente un taux de (16,21%) qui limiterait l'application des comportements appris dans un cadre donné à un autre. Parfois, cet autre cadre présente de telles similitudes avec le premier qu'on parlera de transfert direct. Rey (1996) aborde la similitude qui peut exister entre deux problèmes sous l'angle d'une analogie. L'analogie entre les problèmes peut être fondée sur des traits communs superficiels ou sur une identité de structure. Dans d'autres cas, la situation sera beaucoup plus éloignée du connu et, pour résoudre le problème, des éléments pertinents devront être extraits de plusieurs expériences antérieures, puis recombinaison et transférés à la situation nouvelle.

La *synthèse* et l'*évaluation* sont les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants l'expression. Toutefois, ce livre propose un nombre très insuffisant d'exercices pour le développement de la première opération mentale et aucun exercice pour la seconde. Effectivement, 9 exercices sur la totalité sont très insuffisants pour exercer les apprenants à l'expression et à la démarche créative, cela représente un taux très faible : (12,16%).

La séparation entre les objectifs de maîtrise, de transfert et de création constitue, croyons-nous, une grave erreur : il s'agit plutôt d'un continuum. Lors de l'élaboration des activités pédagogiques, on ne peut pas faire appel au seul processus mental de connaissance, ni de demander aux apprenants d'analyser un phénomène avant de le comprendre et ceci, avant de le connaître.

Conclusion

Les recherches actuelles en didactique des langues accordent une place prépondérante aux nouvelles théories de l'apprentissage qui révèlent le rôle important du soubassement cognitif dans la construction et la structuration des mécanismes verbaux. Il est cependant regrettable qu'en Algérie, les programmes officiels ainsi que les manuels scolaires ne s'attendent pas suffisamment sur le développement de cet élément fondamental dans toute situation d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, notre étude a eu pour souci de s'inscrire dans cette optique, à savoir que l'activité de grammaire n'est pas suffisamment réfléchie dans le manuel scolaire algérien de français en cinquième année primaire. Les grilles d'analyse inspirées de la taxonomie de Bloom concernant les catégories cognitives pour l'étude de cette activité ont permis de relever les dysfonctionnements dus aux choix opérés dans la différence des hiérarchies inhérentes à ces catégories. Ce qui n'est pas sans incidences sur le comportement des apprenants en classe ou dans leur quotidien. Ils n'arrivent pas à bien comprendre les textes qu'on leur donne à lire, ni à réinvestir les connaissances exploitées en classe dans leurs productions écrites, sans oublier les répercussions sur l'oral.

Pour surmonter ces obstacles, les concepteurs des manuels scolaires gagneraient, croyons-nous, à penser et prendre en charge l'enseignement-apprentissage de l'activité de grammaire en particulier et des autres activités en général, en respectant la hiérarchie des catégories cognitives auxquelles appartiennent les objectifs de ces activités.

Ces propositions restent en soi assez limitées car il est admis qu'il existe d'autres possibilités pertinentes qui pourraient aider les apprenants à améliorer leurs apprentissages.

Notre champ d'étude et d'investigation reste large et ouvert à d'autres observations, analyses et remédiations. Nous en sommes conscients dès que nous avons mis en chantier notre bien modeste travail.

Références bibliographiques

- Bertoletti, M.-C., 1984, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE, ébauche d'une grille d'analyse », *Le français dans le monde*, 186, p. 55-63.
- Bloom, B.-S., 1969, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 1 : « Domaine cognitif », Montréal, Education nouvelle.
- Cahier d'activités de français de la 5^{ème} année primaire, Ministère de l'éducation nationale, O.N.P.S., 1^{ère} édition, 2019-2020.
- De Landsheere, V. et G., 1984, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF.
- Hymes, D.-H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, Collection Langues et apprentissage des langues.
- Manuel scolaire de français de la 5^{ème} année primaire, Ministère de l'éducation nationale, O.N.P.S., 1^{ère} édition, 2019-2020.
- Programme de français de la 5^{ème} année primaire, Ministère de l'éducation nationale, Commission nationale des programmes, O.N.P.S., édition 2016.
- Puren, Ch., 2006, « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique », *Le français dans le monde*, 348, p.42-44.
- Rey, B., 1996, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur.
- Roegiers, X., 2000, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

Djamal **ISSAD** est docteur en langue et littérature française et maître de conférences-HDR à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret (Algérie). Ses recherches s'inscrivent dans les domaines de la didactique du plurilinguisme et de la didactique de la grammaire en classe de FLE. Il est l'auteur de quelques publications et de plusieurs communications.

Annexe Activité de grammaire

Projet (1) : Au zoo
Séquence (1) : Pauvre petite gazelle !

- 1) J'écris le sujet de la phrase : la gazelle, le chameau.
- 2) Je regarde l'image, puis j'écris Il / Elle.
- 3) Je souligne le sujet de chaque phrase dans le texte.
- 4) Relis le texte, remplace le sujet souligné par il, elle.
- 5) Je complète les phrases par un verbe : broute, bondit, casse, saute.
- 6) J'encadre les verbes conjugués et je souligne les verbes à l'infinitif.
- 7) Je relie le verbe conjugué à son infinitif.
- 8) Je souligne le complément d'objet direct.
- 9) J'encadre le COD.
- 10) Je mets les phrases à la forme négative : ne...plus.
- 11) Je décris l'animal de la photo.
J'utilise des sujets et des compléments d'objet direct. J'évite la répétition.

Séquence (2) : C'est un vrai fennec ?

- 1) Je complète les phrases par les adjectifs suivants : magnifique, fatigué, fort, heureuse, triste.
- 2) Je colorie les verbes d'état.
- 3) J'associe le début de la phrase à l'adjectif attribut.
- 4) Regarde la photo, puis complète par un verbe d'état.
- 5) Je regarde l'image, puis je remplace les mots soulignés par Ils / Elles.
- 6) Je colorie ce que remplacent les mots en rouge.
- 7) Je complète par : ventre, questions, train, téléphone.
- 8) J'encadre le complément d'objet indirect.
- 9) J'écris selon le modèle : tu veux un jus ? Non, je ne veux rien.

Projet (2) : C'est un lieu exceptionnel

Séquence (1) : Nous allons au musée.

- 1) J'associe les activités aux lieux correspondants.
- 2) Je recopie les phrases complètes, puis je souligne les indicateurs de lieu.
- 3) J'écris un texte pour présenter mon quartier à mes camarades. J'utilise des indicateurs de lieu.
- 4) J'entoure le complément de lieu.
- 5) Je décris la vitrine de la librairie. J'utilise des indicateurs de lieu.
- 6) Je lis les réponses, puis je choisis une seule question.
- 7) Je complète par les déterminants possessifs : sa, ses, son.
- 8) J'écris l'adjectif possessif adéquat.
- 9) Je dessine ce que j'ai dans mon cartable, puis j'écris un petit texte.

Séquence (2) : Dans le train.

- 1) J'associe les activités aux heures correspondantes.
- 2) Je recopie les phrases complètes, puis je souligne les indicateurs de temps.
- 3) J'écris un petit texte pour présenter ma journée à mes camarades.
Je choisis un jour de la semaine.
- 4) Je colorie selon les moments de la journée.
- 5) Je complète par le complément de temps : à 10h, à 7h, le soir, au petit déjeuner.
- 6) Je lis les réponses, puis je choisis une seule question.
- 7) J'écris le dialogue.
- 8) Je regarde les images des vêtements, puis j'écris un texte avec : ce, cette, ces.
- 9) J'écris l'adjectif démonstratif adéquat.

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

Séquence (1) : Quand je serai grand.

- 1) Je souligne le complément de but.
- 2) Je complète par le verbe à l'infinitif qui convient : comprendre, laver, avoir, te coucher.
- 3) Je complète par « é » ou « er ».
- 4) J'écris deux phrases avec un complément de but.

Séquence (2) : Que devons-nous faire ?

- 1) Je complète par le complément de manière : poliment, soigneusement, rapidement, courageusement, joyeusement.
- 2) Je recopie les phrases complètes, puis je souligne les compléments de manière.
- 3) J'entoure les adverbes de manière.
- 4) Je lis les réponses, puis je choisis une seule question.
- 5) Je complète par la coordination : mais.
- 6) Je relie ce qui va ensemble.
- 7) Je recopie les phrases complètes.
- 8) J'écris trois phrases, en utilisant « mais ».

Projet (4) : Protégeons la nature !

Séquence (1) : Pourquoi notre terre est-elle en danger ?

- 1) Je complète avec : qui, comment, quand, pourquoi.
- 2) Je recopie les phrases complètes, puis je souligne les adverbes interrogatifs.
- 3) J'écris la question correspondant aux mots soulignés : Où ? Comment ? Pourquoi ?
- 4) Je relie ce qui va ensemble.
- 5) J'écris un petit texte pour expliquer pourquoi la nature est en danger. J'utilise « parce que » ou « car ».

Séquence (2) : Ne gaspillons pas l'eau !

- 1) Je complète par : le, la, les, l'.
- 2) Je réécris les phrases en évitant la répétition.
- 3) J'écris un texte court pour donner des conseils à mon / ma camarade contre le gaspillage de la nourriture. J'utilise « il faut », « il ne faut pas ».