

Les documents authentiques dans les manuels scolaires de FLE en contexte algérien et l'exploitation des ressources en ligne à l'heure du numérique

Mohammed Zakaria ALI-BENCHERIF

Laboratoire Dylandimed - Université de Tlemcen
Chercheur associé au CRASC et au CEMA Oran

Abstract :

The present research treats the inclusion of authentic material within the textbooks designed to teach the French as a foreign language in the Algerian Educational system during the era where the printed and the numerical were competitiveness. It is then an exploratory research having comprehensive and interpretative aims which are backed up by the examination of the textbook contents as well as by the declarative discourse of teachers and learners. Its objective is to understand what happens in FFL classes in terms of the authentic teaching material exploitation made inclusive in the printed textbooks as well as the recurrent resources. The results show clearly, with the absence of numerical textbooks, a frequent recourse to the authentic teaching material that exists on line. This way of proceeding results from the insufficient quality of the printed textbooks which are highly contested by the teachers and seem not to be attractive for the learners.

Key words : *School textbooks, authentic teaching material, numerical resources, FFL, Didactisation, choice and pre-pedagogical analysis.*

Résumé :

La présente recherche traite de l'inclusion des documents authentiques dans les manuels de FLE en Algérie à une époque où l'imprimé et le numérique sont en concurrence. C'est une recherche exploratoire à visée compréhensive-interprétative qui s'appuie sur l'examen des contenus des manuels et sur le discours déclaratif (des enseignants et des apprenants). Elle a pour objectif de comprendre ce qui se joue en classe de FLE en termes d'exploitation des documents authentiques inclus dans les manuels imprimés ainsi que les ressources ligne. Les résultats obtenus montrent bien, en l'absence de manuels numériques, un recours fréquent aux documents authentiques existant en ligne. Cette manière de faire résulte de la qualité jugée insuffisante des manuels imprimés très contestés par les enseignants et qui semblent moins attrayants pour les apprenants.

Mots-clés : *Manuels scolaires, documents authentiques, ressources numériques, FLE, didactisation, choix et analyse pré-pédagogique.*

Introduction

Depuis quelques années, les manuels scolaires de langue française ne cessent de subir des réajustements pour répondre aux exigences de la réforme scolaire lancée en 2000¹. Le manuel comme outil de médiation et d'aide à l'apprentissage de la langue permet d'orienter le regard de l'apprenant, de fournir des ressources textuelles (mots, expressions, énoncés, etc.), iconographiques (photos, images, dessins, croquis, etc.) et de traduire les difficultés en atouts en rendant les choses lisibles et visibles. Ceci ne peut se réaliser que lorsque les documents choisis répondent aux besoins des apprenants et servent de supports sur lesquels ils s'appuient pour (ré)agir et participer activement en classe. Dans cette perspective, nous nous interrogeons sur le choix des supports audio-visuels retenus dans les manuels et ceux utilisés à titre complémentaire qu'il est nécessaire de didactiser pour optimiser l'enseignement/apprentissage du FLE. Il s'agit d'un double défi étant donné que l'enseignant part du contenu des manuels scolaires et complète ses ressources pédagogiques par la recherche d'autres documents authentiques qui lui servent de supports pour mener à bien ses actions pédagogique-didactiques. Au-delà du questionnement autour des usages, des fonctions, des modes de fabrication, (Plane, 1999 ; Bruillard, 2005) et des discours que véhicule le manuel scolaire (Verdelhan-Bourgade, 2002), le présent article s'interroge, outre le choix des documents authentiques et leur didactisation, sur la place de cet outil pédagogique à l'heure du numérique et de l'enseignement hybride (en présentiel ou à distance). Le manuel scolaire est entendu « comme terrain de recherche » (Denisot, 2016) et comme un outil à multiples facettes (Lebrun, 2006) qui permet à la fois un accès direct aux contenus d'enseignement et une compréhension des actions menées par les enseignants pour compléter les contenus proposés par des supports (textuels et audio-visuels) jugés utiles. À côté de ces considérations, nous pouvons dire que les instances de décision promeuvent² l'inclusion, l'emploi des tablettes tactiles, les manuels numériques et l'enseignement hybride (en présentiel et en distantiel). Si l'expérience n'est pas encore lancée, les pratiques pédagogiques à l'œuvre montrent un engouement vers l'intégration des technologies numériques. Si cela peut sembler représenter un progrès, la réalité du terrain est tout autre. En effet, le numérique s'est démocratisé. Enseignants et apprenants cherchent, lisent, écrivent, publient et s'expriment en ligne via les blogs, les réseaux sociaux et les plateformes. L'une des conséquences négatives du « tout numérique » serait de réduire les actions d'enseignement/apprentissage, en l'absence d'une orientation pédagogique-didactique précise, à une chasse de l'information et des supports.

1. Terrain, objet de recherche et questionnement

S'appuyant sur l'examen des manuels scolaires, sur des ressources numériques (authentiques notamment) qu'utilisent les enseignants en classe de FLE et sur une enquête de terrain (par entretiens semi-directifs auprès des enseignants et des entretiens focus-groupe auprès d'un groupe d'apprenants), notre contribution vise donc à s'interroger sur la pertinence du choix des documents authentiques qui amènent l'apprenant à apprendre la

¹ Selon Ahcène Lagha (2005 : 62) : « La Commission nationale de réforme du système éducatif avait observé que l'ancien système avait vécu en autarcie et replié sur lui-même. ».

² C'est ce qui ressort du discours officiel. Selon le Premier ministre, lors d'une visite d'inspection d'une classe pilote où les apprenants utilisent les tablettes tactiles, l'utilisation de cet outil sera généralisée progressivement. L'objectif premier est d'alléger le cartable de l'apprenant. Qu'en-est-il de la pédagogie du numérique ?

langue et à découvrir le réel qui anime son environnement immédiat et celui de la langue cible. Si l'utilisation des documents authentiques constitue incontestablement une stratégie pour des fins didactiques, son inclusion pose un certain nombre de questions. Quels types de documents authentiques sont retenus dans les manuels de FLE en Algérie ? Sont-ils pertinents et suffisants pour permettre l'accès au sens et au réel ? Les enseignants ont-ils recours aux documents authentiques dans leurs pratiques ? Comment les utilisent-ils ? Peut-on à l'heure des technologies numériques se passer des ressources en ligne ?

En effet, la mise en contact de l'apprenant avec le réel, par le biais du manuel, amène nécessairement à découvrir les contenus à développer des compétences communicatives à l'oral comme à l'écrit. Dans le processus d'apprentissage, la découverte dont il est question semble fondamentale dans la mesure où elle permet à l'apprenant d'agir et/ou de réagir (prendre des décisions) individuellement face aux difficultés qu'il rencontre régulièrement. Les décisions dont il est question sont prises aussi bien en classe que dans les différents réseaux de la vie quotidienne. En effet, la perspective actionnelle³, tout comme l'approche par les compétences, démarche méthodologique en vigueur dans le système éducatif algérien, préconisent l'utilisation des documents authentiques comme catalyseurs qui procurent une flexibilité⁴ communicative et une certaine autonomie à l'apprenant. En sens l'apprenant est considéré comme « un acteur social » (CECRL, 2001) en classe qui pourra continuer à pratiquer la langue et à ajuster son apprentissage dans la vie quotidienne. Un constat se généralise au regard de l'intégration du numérique dans l'enseignement : l'espace numérique offre à l'enseignant et à l'apprenant des opportunités inouïes de consultation et de découverte des informations et des ressources. En ce sens l'enseignement s'oriente vers des supports numériques (textuels, sonores, iconographiques et vidéos) et oriente l'apprenant vers un travail important en autonomie. C'est sur cette base de réflexion que nous allons tenter de comprendre l'articulation ou l'écart entre ce qui est proposé dans les manuels imprimés en termes de documents authentiques et les ressources que l'on trouve dans l'espace numérique. Notre recherche, qui est résolument exploratoire, se veut plus une présentation de ce qui ressort de la réalité du terrain en termes de contenus et de pratiques. Étant encore en phase exploratoire, nous posons le problème en termes de questionnement en nous limitant à interpréter ce qui ressort de l'enquête de terrain. De ce fait, trois grandes questions s'imposent à nous :

1. Quelle place occupent les manuels imprimés dans un environnement où le numérique est intégré dans le quotidien des enseignants et des apprenants ?
2. La généralisation du numérique induit-elle de nouvelles conceptions et pratiques pédagogiques ?
3. Annonce-t-elle la fin du manuel scolaire imprimé ?

³ Christian Puren (2006a ; 2006b) parle dans le sens de la perspective actionnelle de « l'entrée par l'action » qui suppose des projets que l'apprenant doit réaliser en fabricant ses propres documents. Cette nouvelle démarche de l'enseignement des langues vise la cohérence compte tenu des configurations didactiques basées sur les recommandations du Cadre Européen Commun de Références pour les langues.

⁴ Il est à noter que les enseignants mettent les documents authentiques au centre des interactions. Il s'agit bien de documents déclencheurs.

Ces trois questions sont sous-tendues, compte-tenu de l'orientation complexe de notre questionnement, par d'autres :

- Que pensent les enseignants des manuels scolaires de langue française et quelles sont leurs attitudes vis-à-vis des documents authentiques ?
- Quels sont les écarts entre la réalité voire le vécu de l'apprenant et les documents contenus dans les manuels scolaires de français ?
- Est-ce que les documents sur lesquels sont basées certaines activités⁵ répondent aux besoins des apprenants ?
- Quelles sont les attitudes des apprenants à l'égard des documents choisis ?
- Est-ce que ces enseignants recourent aux documents en ligne ?
- Comment sont-ils didactisés ? Quelles ressources numériques proposent les enseignants à leurs apprenants ?

2. Méthodologie : population d'enquête et recueil des données

Nous tenons à préciser que notre analyse est de nature qualitative (Mucchielli, 2004 : 212-214) qui s'appuie sur l'analyse des contenus des manuels et sur l'analyse du discours déclaratif (celui des enseignants et celui des apprenants). Ceci justifie en fait la démarche méthodologique adoptée, à savoir les entretiens semi-directifs à visée exploratoire et compréhensive. Pour ce faire, nous avons réalisé un guide d'entretien composé d'une dizaine de questions en relation avec notre problématique. La population d'enquête est composée de huit enseignants de français du cycle moyen et un groupe de six apprenants sollicités pour répondre à certaines questions (re)formulées en fonction de l'enquêté et des données obtenues au fur et à mesure de la progression dans les entretiens. Les enregistrements se sont déroulés en dehors des établissements scolaires, et ce pour des raisons d'accès au terrain. Les enregistrements ont été transcrits et soumis à une première analyse pour la constitution du corpus. Ainsi, notre choix s'est porté sur des extraits qui nous ont semblé pertinents et qui reviennent chez la majorité des enquêtés. Nous nous sommes également basé sur des discussions informelles avec des enseignants qui ont connu les différentes réformes. Pour ce qui est des apprenants, ils ont été soumis, lors d'une activité de classe que nous avons menée nous-même, à un entretien focus-groupe. Lors de cette activité, les apprenants ont donné leurs avis et relaté leurs expériences en classe et en dehors de la classe.

3. Le manuel scolaire : un outil nécessaire pour l'apprentissage !

Avant de donner quelques précisions sur le rôle du manuel dans l'apprentissage d'une langue étrangère nous voudrions définir ce que l'on entend par document authentique dans notre travail. Nous utilisons le terme document authentique pour désigner les supports exploités à des fins pédagogiques ou didactiques comme le texte, l'image⁶, le son et la vidéo,

⁵ Il s'agit d'activités qui nécessitent des supports pour déclencher une participation active en classe. Une participation qui suppose des compétences intégrées qui se concrétisent à travers les projets que l'apprenant doit réaliser en classe et en dehors de la classe.

⁶ Notons que ce qui nous intéresse au premier chef ici c'est l'image qui jouit d'un statut particulier comme illustration essentielle qui met l'apprenant en contact avec une certaine réalité (visuelle) et qui constitue également

d'où les appellations documents écrits, documents visuels, documents sonores et documents vidéo. Ces catégories peuvent être réparties selon leur nature en textes littéraires, textes ordinaires (tirés de magazines, de revues, de journaux, etc.), image (fixe/mobile), photo, dessin, schéma, film, documentaire, émission de radio, dialogue, etc. A partir de là, nous pouvons envisager ce qui est authentique et ce qui ne l'est pas. Les documents authentiques sont appelés aussi documents bruts ou sociaux qui permettent de mettre l'apprenant en contact direct avec la langue (Cuq, 2003) telle qu'elle est pratiquée par les natifs⁷ pour ainsi véhiculer une communication réelle. De ce fait, la pertinence⁸ des documents authentiques est tributaire de la compréhension du programme méthodologique et des stratégies d'exploitation.

C'est la nécessité de mettre l'élève en contact avec la langue réelle (Cuq & Gruca, 2005 : 429) qui a permis l'orientation vers les documents authentiques. Ces derniers renvoient à « [...] tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère » (Cuq, 2003 : 29) ils renvoient, selon la typologie de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005), aux documents de la vie quotidienne, documents administratifs, médiatiques écrits, sonores, télévisés, oraux, iconographiques, etc. De ce fait, le document authentique « [...] n'a de sens que pris dans un projet qui lui donne une fonction et une place » (Coste, 1970 : 90). Le choix du document authentique ne doit pas en effet être aléatoire « [...] le choix même des documents mal adaptés aux possibilités extralinguistiques des apprenants risque de les cantonner dans un rôle de lecteurs assistés » (Besse, 1980 : 81). Nous dirons à la suite de Jean-Pierre Cuq (2003 : 29) que :

« Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoin, objectifs) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèque. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'explication qui respectent la situation de communication véhiculé par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception ».

À partir de ces considérations théoriques, nous dirons que les documents authentiques inclus dans les manuels scolaires ou ceux utilisés par les enseignants doivent répondre à une certaine logique (Puren, 2014). Selon Christian Puren (2014, np.), les documents authentiques sont utilisés pour :

1. Faire mobiliser par les élèves, dans leur travail de compréhension du document, leurs connaissances langagières et culturelles déjà acquises ;
2. leur apporter ou leur faire rechercher les nouvelles connaissances langagières et culturelles nécessaires à une culture à une meilleure compréhension du document ;
3. leur faire extraire du document de nouvelles connaissances langagières et culturelles.

un paratexte pédagogique qui a suscité beaucoup de questionnements parmi les spécialistes (Voir Peraya & Nyssen (1994) à propos de la réflexion sur les illustrations dans les manuels scolaires.

⁷ Mettre l'apprenant devant des situations similaires à celles du natif permet non seulement de transmettre les valeurs universelles mais aussi de faire des comparaisons et valoriser les valeurs locales. Ainsi, nous pouvons parler d'identités plurielles et de dimension pluriculturelle.

⁸ La pertinence amène en fait à (re)définir le rôle du manuel scolaire en tenant compte des nouveaux médias qui imposent de nouvelles visions, donc de nouvelles pratiques didactiques.

Dans sa conception et sa production, le manuel scolaire doit répondre à des normes précises⁹ avant d'être mis à la disposition des enseignants et des apprenants. Nous le considérons à la suite d'Alain Choppin (1992) comme un instrument de pouvoir¹⁰. Outre sa fonction principale qui est la transmission des savoirs, le manuel scolaire doit aussi transmettre des valeurs axiologiques¹¹. En tant qu'instrument systématique de progression, le manuel doit remplir trois fonctions (Richaudeau, 1979) : le manuel offre des connaissances et l'idéologie qui les véhicule (du point de vue scientifique) ; il permet la communication entre l'enseignant et l'apprenant (du point de vue pédagogique) ; et il réfère à l'organisation du système scolaire (du point de vue institutionnel), au découpage en niveaux successifs, au découpage entre les disciplines et au programme assigné à chacune d'elles. La progression¹² constitue une stratégie d'enseignement qui amène à une construction progressive des apprentissages. Elle peut apparaître à travers le découpage en séquences retenues dans le manuel scolaire et précisé par les directives. Compte tenu de l'évolution qu'a connue la didactique des langues étrangères, il est entendu que la progression ne renvoie pas à une simple architecture d'objets d'apprentissage relatifs à la langue et hiérarchisés selon les objectifs visés mais aux progrès accomplis comme il est stipulé dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (2001). Dans l'approche actionnelle, l'accent est mis en effet sur les activités et les tâches à accomplir. Ainsi, les différentes activités de classe proposées sont axées sur des savoir-faire, des actes de parole, des contenus linguistiques et des contenus socioculturels. En ce qui concerne la compétence socioculturelle (ou sociolinguistique) il s'agit de développer un savoir-faire interprétatif nécessaire pour décoder les implicites culturels qui ne peuvent être concrétisés qu'à travers des documents authentiques (Zarate, 1993) qui rapprochent l'apprenant de la réalité des choses.

À l'heure actuelle, les activités proposées dans les manuels scolaires de français sont souvent appuyées par des documents qui ne sont pas conçus pour être utilisés en classe de langue, qu'on appelle documents authentiques. Ce type de documents est toujours soumis à une analyse pré-pédagogique de la part des enseignants¹³ pour atteindre une meilleure didactisation. Dans les manuels du cycle moyen, nous trouvons beaucoup de documents que l'on peut considérer comme authentiques : les photos, les prospectus, les imprimés, les graphiques, etc. À côté de tous ces documents, beaucoup d'enseignants utilisent des vidéos, des images multimédias, des articles de magazines et des enregistrements audio. Toutefois,

⁹ La division des structures, contenus, méthodes et techniques de l'éducation de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, a proposé une grille d'analyse du contenu des manuels scolaires axée sur plusieurs points qui mettent l'accent sur le contenu, la communication, la méthode et l'objet matériel (Berger & Brunswic, 1978).

¹⁰ C'est aussi un outil pédagogique qui sert à transmettre les connaissances scolaires et les valeurs axiologiques, idéologiques et culturelles propres à un pays (Choppin, 1992).

¹¹ « C'est dans l'ensemble du contexte pédagogique que les valeurs, prônées dans les textes officiels et rendues visibles dans les programmes, trouveront toute leur expression. Ainsi, dans le choix des situations problèmes, dans la mise en place des situations d'apprentissage, dans la sélection des supports (textes écrits, textes oraux, documents audiovisuels, etc.), l'enseignant veillera à prendre en charge et à traduire ces valeurs.

Le manuel, plus que tout autre outil pédagogique est le lieu où les valeurs doivent être illustrées. Les supports textuels ou iconiques, les situations d'apprentissage, les activités doivent situer l'apprenant par rapport son identité, sa culture, et dans une dimension universelle portée par les valeurs humaines. » (Document de la Commission Nationale de Programmes, 2015 : 39).

¹² Voir Daniel Coste & Daniel Véronique (2000), Serges Borg (2001) au sujet de la notion de progression.

¹³ Il s'agit dans la plupart des cas d'enseignants dits réflexifs qui font toujours des va-et-vient entre le savoir-faire scientifique acquis lors de la formation (les propos des didacticiens) et les pratiques de classe.

on peut se demander si ces documents sont source d'inspiration pour les activités de fixation et de production.

Le terrain scolaire algérien suppose un enseignement des langues qui repose sur une didactique contextualisée (Blanchet *et al*, 2008 ; Benhouhou, 2009). Car appliquer telles quelles et pêle-mêle les recommandations du CECR, sur lesquelles sont fondées les grandes lignes de la méthodologie d'enseignement du FLE, serait, à notre avis, une hérésie. De ce fait, la démarche actionnelle contenue dans la pédagogie du projet suppose à la fois une bonne compréhension des grandes lignes et une contextualisation précise et cohérente. Ainsi, la prise en compte des principes de la pédagogie du projet où l'apprenant « est constitué, contractuellement, en acteur, potentiellement investi, de la relation pédagogique » (Reuter, 2005 : 196) implique une logique et une justesse en ce qui concerne le choix et l'utilisation des documents authentiques qui pourraient permettre à la fois l'accomplissement des tâches et l'apprentissage d'une communication réelle (Bérard, 1991).

4. Les documents authentiques : des atouts pour l'enseignement du FLE

Suite à l'enquête de terrain que nous avons menée auprès d'un groupe d'enseignants de français du cycle moyen, nous avons constaté une attitude positive quant à la liberté du choix des documents d'appui. Nous avons également remarqué une attitude contestataire de la part de certains enseignants en ce qui concerne le contenu des manuels scolaires en vigueur. En ce qui concerne les documents authentiques, nous pouvons dire que la majorité des répondants pense qu'ils sont insuffisants et ceux existant déjà manquent de pertinence. Ce qui explique l'utilisation massive des documents complémentaires que les enseignants choisissent pour combler ces lacunes et mener à bien les activités de classe.

Voici quelques déclarations qui ressortent du discours des enseignants interrogés :

Extraits 1 :

- « les manuels de 2^{ème} et de 3^{ème} année moyenne posent beaucoup de problèmes, ils n'accrochent pas trop les apprenants »
- « je préfère utiliser des méthodes de français que je ramène du centre culturel français » ; « on sent que la participation active de l'apprenant dépend du type de document qu'on leur donne »
- « les manuels sont à mon avis un petit guide, beaucoup d'enseignants se perdent à l'intérieur, c'est pour cela qu'ils recourent à d'autres documents (textes, articles de journaux, images, photos, etc. »
- « celui de la première année, il n'est pas du tout adapté au niveau des apprenants ... figurez-vous, ce sont des enfants qui jouent encore »
- « il y a des choses intéressantes, mais je trouve que les manuels sont trop chargés, ils manquent de visibilité, je préfère changer un peu et proposer pour la même activité plusieurs supports : textuels, visuels et sonores »
- « on choisit en fonction des objectifs et des besoins de nos élèves »
- « il y a des photos, des portraits et des images, il arrive que l'élève reste bouche bée on a beau lui expliquer, le pousser à parler mais sans résultats » ; « les documents authentiques accrochent l'enseignant mais pas l'élève » ; « les contenus que nous avons dans les manuels sont très difficiles pour les élèves du français langue étrangère »

- « avant on avait de bons élèves mais les manuels n'étaient pas bien faits »
- « le manuel est supposé être l'outil de travail de l'apprenant seulement c'est l'enseignant qui fait tout, car les questions sont difficiles, les textes ne sont pas adaptés au niveau, etc. »
- « le manuel ne sert absolument à rien car il n'y a pas de coordination entre les concepteurs et les utilisateurs, le guide n'est pas suffisant parfois on du mal à trouver le lien entre les objectifs d'enseignement et ce que l'on trouve dans le manuel »
- « il n'y a pas que le manuel, les enseignants sont autonomes, ils doivent chercher des documents qu'ils jugent utiles et pertinents ».

Ces déclarations convergent avec les constats de la Commission nationale des programmes (CNP), retenus dans un document intitulé « *Argumentaire pour la réécriture des programmes* », publié en mars 2009, notamment celles relatives aux lacunes et aux conséquences qui en résultent comme « l'inexistence d'un mécanisme de coordination qui relie les programmes aux manuels ». Une des conséquences soulignées à ce sujet est que « beaucoup de manuels ne respectent pas l'approche par les compétences, en matière de contenus ou en matière d'évaluation ». Au sujet des documents authentiques, nous pouvons ajouter un autre facteur, celui de la formation des enseignants. La majorité des enseignants déclare que le recours à ce type de document peut constituer une valeur ajoutée à l'enseignement du FLE sans pour autant évoquer les contraintes relatives à l'analyse et à la bonne exploitation. Cependant, certains enseignants nous ont déclaré qu'ils ignorent le rôle des documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ceux qui recourent régulièrement aux documents authentiques interviennent de manière intuitive et font une analyse pré-pédagogique sans recourir à une grille précise.

5. De l'adoption des méthodologies d'enseignement à l'adaptation des contenus

Reste à savoir également sur quelles bases les documents en question sont choisis et comment ils sont didactisés. Cette question constitue la pierre angulaire pour toute initiative visant l'amélioration de l'action pédagogique-didactique. On voit bien que les propos des uns et des autres se complètent et convergent. Une question s'impose à cet égard : est-ce que cette action émane d'une réflexion profonde et scientifique ou il s'agit tout simplement de tourner le dos à ce qui est déjà là pour tenter un bricolage face aux insuffisances ? Il est connu que l'exploitation des documents authentiques permet de combler les lacunes constatées dans le manuel. Mais cela ne peut aboutir sans réflexion préalable et sans contextualisation. En effet, la prise en compte du programme officiel et des objectifs fixés par l'institution amène à une progression et une conception didactique voire une didactisation qui tient compte de plusieurs paramètres. Une bonne didactisation des documents authentiques suppose une analyse en amont. Celle-ci se résume comme suit :

- Une analyse formelle à travers laquelle l'enseignant définit le type de support, les fonctions, la source, la date et le lieu, l'émetteur, le récepteur.
- Une analyse situationnelle consistant à dégager le statut des interlocuteurs, la thématique, le lieu de communication, le moment de la communication, l'objectif, l'intention principale de la communication.

– Une analyse communicative pour lister la composante pragmatique, la composante sociolinguistique (socioculturelles) et la composante linguistique.

6. Le manuel scolaire de français : *qu'en pensent les apprenants ?*

Du côté des apprenants, nous avons relevé un sentiment d'insécurité qui semble être généré par la mauvaise compréhension à la fois des finalités de l'approche méthodologique en vigueur et de ce que les tâches à accomplir pourront apporter à l'apprenant considéré comme acteur social censé pratiquer une communication réelle.

Les propos recueillis auprès des apprenants¹⁴ montrent en effet que les activités ne sont pas adaptées à leur niveau et que le manuel ne les accroche pas vraiment. Beaucoup d'entre eux ont affiché une attitude qui montre que les actions menées en classe vont finalement à l'encontre de l'approche actionnelle puisque c'est l'enseignant qui fait tout. Une élève de 1^{ère} année moyenne a déclaré à propos des projets que les élèves devaient réaliser que :

Extraits 2 :

- « *c'est le professeur qui fait le projet* »
- « *on ne fait rien, il ne nous pose que des questions* »
- « *ce sont des projets que d'autres élèves ont fait* »

Peut-on alors parler de tâches à accomplir et d'actions ?

Voici d'autres déclarations¹⁵ d'apprenants à partir desquelles on peut souligner certaines insuffisances en ce qui concerne l'exploitation des contenus des manuels :

Extraits 3 :

- « *j'aime bien le livre mais je ne comprends pas beaucoup de choses* »
- « *j'aime pas lire, car je ne sais pas lire, j'ai peur* »
- « *notre professeur nous explique tout* »
- « *le projet c'est bien mais je ne sais pas comment faire, mes frères et mon père m'aident beaucoup* »
- « *je ne comprends pas bien le français c'est difficile* »
- « *j'aime pas les projets, il y a beaucoup de travail, il faut chercher et il faut parler moi j'aime pas* » ; « *il y a des exercices difficiles et des exercices faciles* »
- « *j'aime bien quand notre professeur nous met des chansons ou des CD* »
- « *le professeur nous ramène des livres à lire, des textes* »
- « *on n'a pas fait l'exercice « remplis le formulaire suivant pour établir ta carte d'identité nationale ou ton passeport biométrique »* »

¹⁴ Nous tenons à préciser que les entretiens ont été réalisés en arabe algérien et en français de même que les questions étaient adaptées au niveau des apprenants. Les propos retenus ont été traduits et reformulés sans modification aucune des idées énoncées.

¹⁵ Nous tenons à préciser que certaines déclarations des apprenants (enquêtés) qui ont répondu à nos questions en langue arabe dialectal ont été traduites.

- « le professeur nous a dit que c'est difficile, on laisse ça pour la troisième ou quatrième année mais on a fait autre chose à sa place »
- « créez votre compte et votre adresse e-mail Yahoo, c'est bien, elle nous envoie des petits messages, des liens vidéo et des images ».

Les propos des apprenants nous amènent à souligner d'un côté l'aspect lacunaire des manuels de français et de l'autre les difficultés auxquels sont confrontés les enseignants et les apprenants.

À l'examen des manuels scolaires de FLE du cycle moyen, nous dirons que le choix des documents authentiques reste insuffisant et parfois non pertinent. On voit que dans le manuel de première année moyenne, certains supports visuels ne sont pas lisibles et ne permettent pas l'augmentation du potentiel référentiel comme dans **la figure 1** (cf. annexe) tiré de la page 91 du manuel de 1^{ère} année moyenne. Une photo réelle d'une salle de classe prise dans un établissement algérien pour illustrer un texte, présente en réalité des recommandations destinées à des apprenants français (Document datant du début du XX^e siècle. Collection INRP, "Musée français de l'éducation"). Les références illustrent bien cet état de fait. On peut reconnaître aussi l'intention de vouloir bien faire, toutefois la photo ne permet pas, à notre avis, l'accès au sens et la formulation d'hypothèses plausibles avant la lecture du texte. Il s'agit bien de savoirs à transmettre mais la photo en question, de part sa mauvaise qualité, ne semble pas refléter le réel et le vécu de l'apprenant algérien. Nous pouvons nous appuyer sur un autre exemple (**figure 2**) tiré de la page 143 du manuel de 1^{ère} année moyenne (2^{ème} génération) où l'on peut constater des insuffisances dans la contextualisation et le choix du support car la mise en page et l'emplacement de la photo montrent la (re)touche du concepteur du manuel. Peut-on parler dans ce cas précis de document authentique ? À la page 72, nous avons un autre exemple (**figure 3**) où l'apprenant est appelé à observer une photo pour répondre à une question. Il s'agit d'une image fixe prise à partir d'une image mobile relative à la présentation de la météo. Peut-on parler ici de document déclencheur qui accroche l'apprenant et le pousse à réagir pour qu'il donne une réponse adéquate ? Quelles significations sont transmises par ce document ?

Par ailleurs, il existe des documents authentiques qui ne sont pas retouchés comme les formulaires (**figure 4**), les photographies réelles d'individus ou de personnalités (**figures 5 et 6**). À la suite d'un examen approfondi des deux manuels de première année moyenne (de 1^{ère} et 2^{ème} génération), nous avons constaté une amélioration au niveau de la qualité du visuel, notamment pour ce qui est de la version numérique (PDF). Celui de la première génération contient des supports iconographiques moins claires et ne respectent pas le code chromatique. Celui de la deuxième génération prend en compte la dimension esthétique nécessaire pour rendre visibles et les lisibles les contenus. L'iconographie est en effet très présente dans les manuels et elle est souvent exploitée comme langage pour faciliter l'accès au sens (Viallon, 2002). Le discours de l'image est parfois plus parlant, il met en valeur la réalité, les attitudes, les postures et les sentiments que le texte ne peut pas exprimer.

7. Des ressources en ligne et des postures pédagogiques : entre initiatives et limites

Nous pouvons tout de même dire, en l'absence d'une formation efficiente des enseignants (Pepel, 1999 ; Puren, 2001) qu'une minorité arrive à surmonter les difficultés. Il s'agit de jeunes enseignants qui se servent des ressources numériques (documents

authentiques ou autres) et cherchent des documents jugés pertinents qu'ils essaient de didactiser au mieux pour combler les lacunes des manuels imprimés.

Si l'on veut bien prêter attention à ce qui se fait et à ce qui se dit à propos des documents authentiques et l'inclusion des ressources numériques en classe de FLE, nous dirons que les pratiques ne s'accordent ni avec les intentions pédagogiques, ni avec les besoins des apprenants et encore moins avec les objectifs d'enseignement. Nous entendons depuis quelques années des discours divers qui ont presque tous en commun le recours à des mots voire à des intitulés à la mode : « pédagogie de projet », « approche par les compétences », « paradigme actionnelle », « classe inversée », « pédagogie différenciée », « documents authentiques », « enseignement à distance », « numérique », etc. En tant que paradigmes « galvaudés » par les acteurs de l'enseignement du FLE en Algérie, tout se passe comme si lors des pratiques pédagogiques on les prenait en considérations comme principes qui sous-tendent la méthodologie d'enseignement en vigueur. L'opération n'est toutefois pas simple si au même moment l'institution intervient pour prescrire à chaque fois de nouvelles données pour l'exploitation des contenus d'enseignement. Certains enseignants affichent des intentions de rejet des manuels scolaires imprimés et préfèrent, à défaut de supports numériques, élaborer des activités conçues à partir des données (textuelles et audio-visuelles) qu'ils recueillent en ligne via des plateformes dédiées à l'enseignement du FLE.

Extraits 4 :

- « *Je n'utilise pas le manuel, je conçois mes activités à partir des ressources en ligne et j'utilise mon ordinateur pour enseigner* »
- « *J'utilise des manuels accessibles en ligne / enfin, j'utilise des séquences qui vont dans le sens des objectifs à atteindre* »
- « *Moi personnellement, j'utilise le manuel mais j'utilise aussi les documents sonores, les vidéos et les documents authentiques qui répondent aux besoins des apprenants et qui vont dans le sens des thématiques abordées* »

Les documents authentiques retenus dans les anciens manuels de 1^{ère} année moyenne et ceux dits de la deuxième génération (**figures, 7 et 8**) ou ceux choisis par les enseignants peuvent constituer tout à la fois un atout et un handicap. Il est donc intéressant de souligner que le bon choix du document ainsi qu'une bonne analyse pré-pédagogique conduisent l'enseignant à traduire les difficultés en atouts. Les manuels dits de la deuxième génération (**figure 9**) sont certes d'une qualité esthétique et typographique satisfaisante mais certains documents utilisés ne semblent pas répondre à l'authenticité attendue, susceptible d'aiguiser la curiosité de l'apprenant et de le rapprocher du réel. Ces contenus devraient servir (Holec, 1990) d'appui à l'explication d'un élément linguistique (lexique ou grammaire), thématique et à la dynamique interactionnelle (voir Cuq, 2003). Or, les enseignants interrogés ne semblent pas satisfaits des contenus (textuels et iconographiques) et préfèrent dans bien des cas chercher eux-mêmes les contenus disponibles en ligne.

8. Le manuel scolaire : des mutations aux défis

Il est intéressant de remarquer que, face aux mutations que connaît l'enseignement à l'heure du numérique, le ministère de l'éducation nationale affiche un engouement pour promouvoir les tablettes tactiles et le recours aux manuels numériques. Il est d'autant plus intéressant de constater que les manuels scolaires du cycle moyen, par exemple, sont

disponibles en ligne en format PDF (**voir figure 7**). Reste à savoir comment ils sont exploités. Prennent-ils en considération les ressources en ligne ? Les manuels numériques devraient permettre, par l'insertion de liens hypertexte, un accès aux documents authentiques (textuels, sonores, audiovisuels, etc.). À vrai dire, ces manuels mis en ligne ne sont que la version numérisée du livre scolaire imprimé. Cette dématérialisation du manuel scolaire n'apporte pas le plus attendu des manuels scolaires numériques proprement dits. L'inclusion des manuels numériques suppose des compétences technologiques (enseignants et apprenants) parce que enseigner et apprendre avec le numérique n'est pas limité à l'utilisation et à la maîtrise de l'outil informatique. Ainsi, l'offre numérique en matière de manuels constitue un défi pour les enseignants et pour les apprenants. L'apprenant est appelé apprendre à « [...] lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés » (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012 : 9). Force est de constater, dans les cas des manuels numériques, que l'apprentissage repose sur une dimension multimodale. Figés dans leurs habitudes, certains enseignants ne semblent pas encore prêts à recourir voire à profiter de ce que les sources numériques offrent en termes de documents authentiques et d'activités. Il est à noter par ailleurs que la formation des enseignants au numérique et la prise en compte du contexte d'enseignement sont les facteurs dont il faut tenir compte dans la mise en place d'une pédagogie qui repose sur le manuel numérique et les ressources en ligne.

Conclusion

En guise de conclusion, il apparaît que la complémentarité, en termes de supports didactiques, est nécessaire en l'absence de manuels contenant des documents pertinents. Le « prêt-à-porter » et le « préfabriqué » en matière de manuels scolaires représentent une véritable entrave dans un monde dominé par le numérique où la circulation, la consommation de l'information et l'innovation sont des éléments essentiels. L'innovation, dans sa dimension dynamique, exige une prise en compte des objectifs d'apprentissage et des conjonctures qui la rendent plausible car le monde change vite et on risque de confondre le bien-fondé du manuel imprimé et celui du manuel numérique. La bonne maîtrise du support numérique ainsi que la consommation raisonnée et raisonnable des ressources en ligne semblent être nécessaires pour assurer une présence notable voire une existence dans une époque où tout est rentré en orbite (la globalisation). « Être ou ne pas être, c'est là la question ». Être, c'est le fait de posséder des savoir-être nécessaires pour une bonne gestion des savoirs et savoir-faire linguistiques et non linguistiques (notamment par le multitâche qu'exige le numérique). Le bon usage des ressources numériques et le bon choix des documents authentiques qui mettent en contact l'apprenant avec la réalité, la sienne (vécue, vue, dite, entendue et interagie), conduisent à l'optimisation de l'enseignement/apprentissage en classe et en dehors de la classe.

Références bibliographiques

- Benhouhou, N. (2009). « Pour une didactique contextualisée du français en Algérie » in, *Cahiers de linguistique. Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, n° 34/1, p. 131-155.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*, Paris, CLE International.

- Berger, G. & Brunswic, E. (1978). *Rapport de la division des structures, contenus, méthodes et techniques de l'éducation de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*, UNESCO.
- Besse, H. (1980). *Polémique en didactique*, Paris, Clé International.
- Borg, S. (2001). *La notion de progression*, Paris, Didier.
- Blanchet, Ph. & Asselah-Rahal, S. (2008). « Introduction : pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? » in, BANCHET, Ph., et al., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, édition des archives contemporaines*, p. 9-16.
- Bruillard, E. (dir.) (2005). *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse Normandie.
- Choppin, A. (1992). *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette.
- Conseil de L'Europe, Division des politiques linguistiques (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Coste, D. (1970). « Textes et documents authentiques au niveau A2 », in *Français Dans le Monde*, n° 73, p. 88-95.
- Coste, D. & Véronique, D. (coord.) (2000). *La notion de progression*, collection. *Notions en question*, n° 3, Paris, ENS Editions.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE internationale.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- Denisot, N. (2016). « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? », in *Le français aujourd'hui*, n° 194, *Le manuel dans la classe de français*, p.35-44.
- Holec, H. (1990). « Des documents authentiques pour quoi faire ? », in *Mélanges pédagogiques*, p. 65-74.
- Lagha, A. (2005). « Le livre scolaire : une nouvelle vision », in *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*, Rabat, Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb, p. 55-66.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, Jean-François. (Eds.). (2012). *La littératie médiatique multimodale*, Québec, PUQ. En ligne : <http://www.puq.ca/catalogue/themes/litteratie-mediatique-multimodale-2279.html>
- Lebrun, M. (dir.) (2006). *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Québec, Presse Universitaire du Québec.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Pelpel, P. (1999). *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod.
- Peraya, D. & Nyssen, M-C. (1994). « Les illustrations dans les manuels scolaires. Vers une théorie générale des paratextes », in *Médiascope*, n° 7, CRDP, Versailles, p. 13-21.
- Plane, S. (dir.) (1999). *Manuels et enseignement du français*, Caen, CRDP de Basse Normandie.

- Puren, Ch. (2014). L'exploitation didactique des documents authentiques en didactique des langues-cultures : trois grandes « logiques » différentes », in *Les cahiers pédagogiques*, n° 58, np. [Disponible en ligne] : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014c/>
- Puren, Ch. (2001). « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », in *De la méthodologie à la didactique. Hommage à Robert Galisson Revue de didactologie des langues et des cultures (coordonné par Christian Puren)* n° 123-124, Paris, Didier.
- Puren, Ch. (2006.a). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in *Le Français Dans le Monde*, n° 347, p. 37-40.
- Puren, Ch. (2006.b). « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique », in *Le Français Dans le Monde*, n° 348, p. 42-44.
- Reuter, Y. (2005). « La pédagogie du projet comme analyseur de la didactique du français », in *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Presse Universitaire Septentrion, p. 187-203.
- Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*, Paris, UNESCO.
- Vaillant, V. (2002). *Images et apprentissage. Le discours de l'image en classe des langues*, Paris, l'Harmatan.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). « Le manuel comme discours de scolarisation », in *Études de linguistique appliquée* n° 125, p. 37-52.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier-CREDIF.

Manuels :

- Laichaoui, B. (dir.) (2013). *Français. 1^{ère} année moyenne*, Alger, ONPS.
- Madagh, A. (dir.) (2016). *Manuel de langue française. Première année moyenne*, Alger, ENAG Editions.

Annexes :

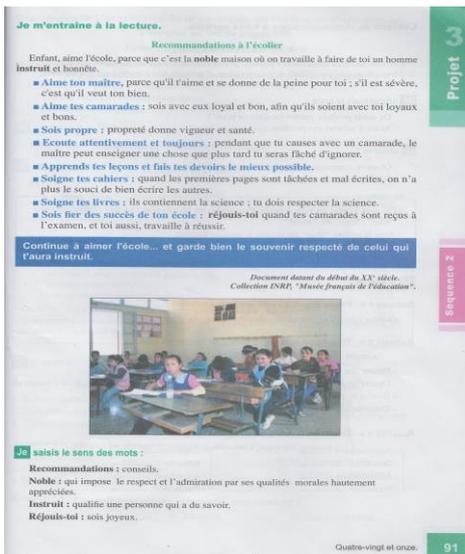


Figure 1

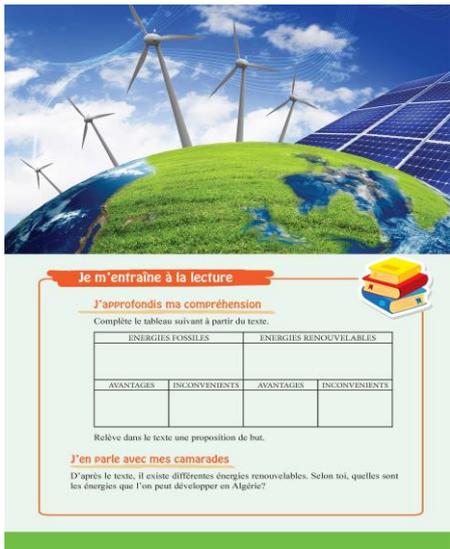


Figure 2



Figure 3

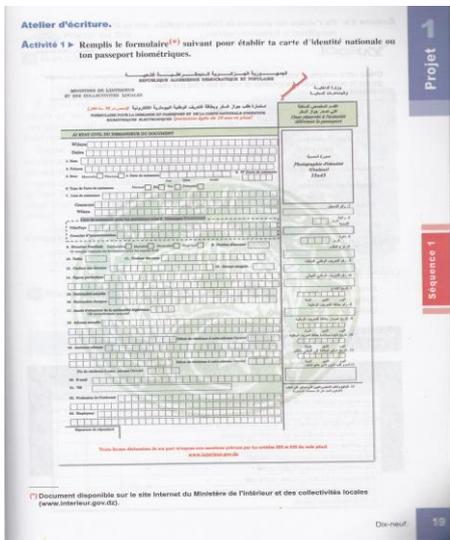


Figure 4



Figure 5



Figure 6

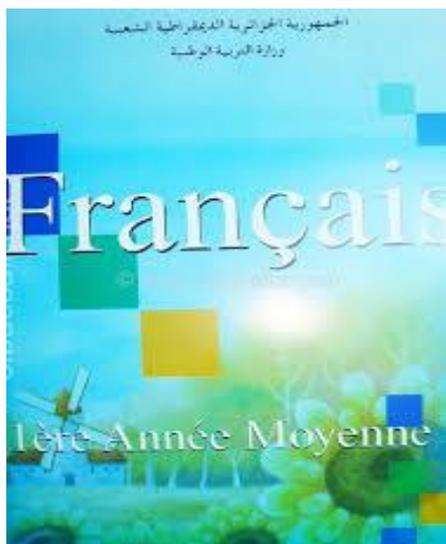


Figure 7

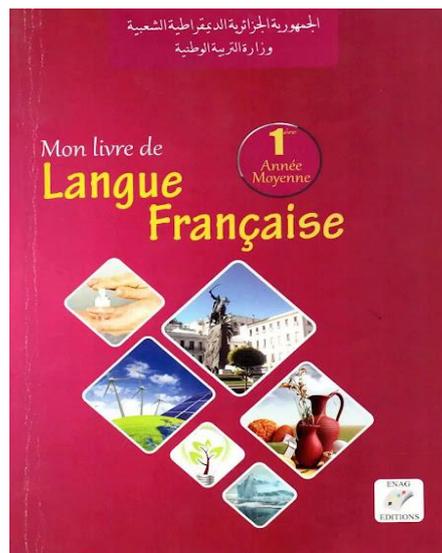


Figure 8



Figure 9