

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mentouri – Constantine
Ecole Doctorale De Français
Pole Est
Antenne Mentouri

N° d'ordre
Série

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de magister

Option : Didactique

**L'usage des manuels parascolaires en classe de terminale :
cas des manuels de langue française**

Présenté par :
BOUCHEMAA Saoussen
Epouse **LAOUAR**

sous la direction
du docteur **HACINI Fatiha**
Maître de conférences

Président du jury : **Dr Chehad Mohamed Salah**, Maître de conférences
Université Mentouri .Constantine

Rapporteur : **Dr HACINI Fatiha**, Maître de conférences, Université Mentouri
.Constantine

Examineurs : **Dr Zétili Abdessalem**, Maître de conférences, Université
Mentouri .Constantine

Année : 2006/2007

*À mes parents pour leur amour Et leur
Encouragent,
À mon mari pour son soutien précieux, à mon adorable fils
« Abderahmen »*

Remerciements

Je tiens à remercier du fond du cœur :

- *Madame HACINI Fatiha, ma directrice de recherche, pour toute son aide et pour son dévouement afin de réaliser ce travail,*
- *Je tiens aussi à remercier toute personne ayant contribué à la réalisation de ce travail de recherche et surtout Nedjla pour son aide précieuse, et bien sûr Mmes et MM les membres du jury d'avoir bien voulu prendre en considération et lire le mémoire.*

Table des matières

Introduction générale.....	05
Problématique	06
Choix du sujet.....	08
Choix du corpus et d'apprenant.....	08
Méthodologie.....	08

Première partie : Cadre théorique

Introduction	11
--------------------	----

Chapitre I : Théories d'apprentissage et pratique d'enseignement.

1 Modèles et pratiques d'enseignement	13
1.1- La psychologie, discipline ressource	13
1.2 - L'enseignant : ingénieur, artisan et bricoleur.....	13
1.3- Pourquoi s'intéresser a la psychologie d'apprentissage..	14
1.4 - Enseigner et apprendre en 1ere approche	14
1.4.1 Apprendre.....	14
1.4.1 Enseigner.....	15
1.5- Références théoriques évoquées.....	17
2- Modèle d'enseignement direct, ou model transmis.....	17
2.1- Travail de l'enseignant.....	18
2.2 - Représentation du modèle.....	18
2.3 - L'efficacité du modèle.....	19
2.4 -Quelques remarques sur le modèle d'apprentissage.....	19

Chapitre II : Les théories d'apprentissage

1- Béhaviorisme.....	20
1.1 Caractéristique générale du behaviorisme.....	20
1.2 Aspects d'un enseignement de type behavioriste.....	21
1.3 Quelques remarques et critiques.....	22
2- Constructivisme.....	23
3- Socioconstructivisme.....	27

Conclusion.....	39
-----------------	----

Deuxième partie : Cadre pratique

Introduction.....	43
Chapitre I : L'analyse du manuel parascolaire	
I- Définitions.....	44
1. Manuel scolaire.....	44
2. Manuel parascolaire.....	47
II : Description du manuel parascolaire	50
1. Le contexte général.....	50
2. L'analyse du manuel.....	51
2 1- Les auteurs.....	52
2 2- L'analyse de la page de couverture	52
2 3- La structure du manuel.....	54
2 4- Les textes proposés.....	56
2.4.1- Présentation du programme d'activité du manuel des classes de terminale	57
2.4.2- Présentation du programme d'activité du manuel parascolaire des classes de terminale.....	60
2 5- Structure des chapitres.....	65
2 6- Etude d'un des textes.....	78
Chapitre II : L'analyse du questionnaire	
1. Présentation des travaux de l'homologation des moyens didactiques	86
2. Questionnaire.....	88
2-1-Présentation du questionnaire.....	88
2-2-Analyse et interprétation des résultats.....	88
3. Conclusion.....	94
Conclusion générale	98
Bibliographie.....	102
Annexe.....	104

Introduction Générale

L'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus un souci grâce aux différentes méthodes actuelles mises en œuvre en didactique des langues. L'accessibilité aux différentes ressources technologiques telles que le micro ordinateur, les cédéroms, les cassettes vidéo...etc.ont permis un meilleur apprentissage, venant s'ajouter à leur égard «les manuels parascolaires ».

Des études se multiplient autour des pratiques parascolaires des élèves et de la nécessité de leur prise en compte en didactique¹.

En ce qui nous concerne, nous nous intéressons aux différentes ressources en papiers et plus précisément, les manuels parascolaires. Nous nous proposons donc de travailler sur l'usage de ces manuels en classe de terminale.

Le manuel scolaire est un personnage si familier de la classe que son utilisation est méthodique pour l'enseignant, c'est l'un des outils dans lequel il se retrouve et par lequel il transmet ses connaissances. C'est donc, un moyen de communication entre l'enseignant et ses élèves ; on ne peut pas envisager un enseignement sans avoir un ouvrage qui guide l'enseignant dans son travail, mais il arrive parfois, que l'enseignant ait d'autres outils pour donner son cours en plus du manuel scolaire, comme par exemple, les manuels parascolaires.

La définition du manuel parascolaire ne va pas de soi, car c'est l'un des outils qui commence à prendre place en milieu institutionnel ; c'est l'un des ouvrages le plus consulté par les élèves, surtout ceux de terminale. Cet ouvrage peut être sous plusieurs formes : annales du bac, recueil d'exercices, guides méthodologiques ou bien encore cahiers de

vacances. Son utilisation est donc diverse pour chaque concepteur qui retrouve, dans ce dernier, les manques dont il a besoin.

Les manuels parascolaires s'utilisent pour de multiples raisons : effectuer une recherche, réviser un cours, préparer une épreuve du bac...etc. C'est donc l'un des outils mis à la disposition des apprenants pour compléter le manuel et les cours.

L'étude des manuels parascolaires et ses utilisations n'est pas complètement nouvelle. Le manuel parascolaire est un sujet qui alimente autant de polémique qu'auparavant et qui reste, jusqu'à nos jours, un phénomène de mode pour beaucoup d'enseignants et d'apprenants. Cette ressource permet aux élèves d'avoir une meilleure réussite tout en reprenant les leçons du programme officiel avec des textes d'actualités, des sujets et plus encore, des sujets types corrigés.

Problématique

Les nombreux problèmes posés par les enseignants et les apprenants des langues étrangères sur le plan du contenu des manuels scolaires sont à l'origine de cette réflexion qui porte sur l'usage des manuels parascolaires en classe de terminale.

Il est vrai que l'apprentissage comme l'acquisition se font à partir des manuels scolaires. Mais ce qu'il faut savoir, c'est qu'en plus de ceux-là, les élèves aussi bien que les enseignants, travaillent avec les manuels parascolaires pour de multiples raisons. On essaiera donc de savoir comment se fait l'usage de ces manuels.

Bien entendu la notion d'acquisition est spécifique au didacticien, l'apprenant n'étant pas un expert de la langue française son rôle ne consistera pas à décrire la langue mais à l'utiliser en tous lieux et toutes circonstances.

Rappelant au passage qu'acquisition et apprentissage ne sont pas synonymes.

Le premier concept désigne le processus par lequel un apprenant s'approprie des connaissances ; il peut être mené aussi bien en milieu naturel qu'institutionnel alors que l'apprentissage (processus guidé) se fait en milieu institutionnel (scolaire ou professionnel) et doit avoir pour effet l'acquisition.

S.D.Krashen oppose «acquisition » processus non conscient qui conduit à une connaissance implicite de la langue, à « apprentissage » (learning), processus conscient qui conduit à une connaissance explicite.²

Il est question donc de savoir comment se fait l'usage à partir de ces manuels, et comment les apprenants apprennent et acquièrent à partir de ces derniers.

Nous essayerons dans notre recherche de trouver les raisons qui poussent l'apprenant (élèves de terminale) à utiliser ces manuels en plus des manuels scolaires et voir s'ils les aident vraiment à améliorer leurs résultats scolaires et s'ils sont nécessaires dans l'apprentissage du FLE.

Il est extrêmement important de voir s'ils sont conçus de façon à ce qu'ils soient complémentaires aux programmes officiels des manuels scolaires ou bien comme un renforcement ou cours de soutien.

Ce type de recherche nous oblige à tenir compte d'un certain nombre de paramètres, à savoir : le taux de réussite des élèves utilisateurs de ces manuels et des élèves non utilisateurs.

Sur le terrain nous envisageons un questionnaire avec les enseignants et les élèves qui utilisent ces manuels:

- -pourquoi y font-ils recours ?
- -comment les choisissent-ils
- -comment les enseignants profitent-ils des ces manuels pour améliorer le niveau de leurs apprenants ?

Notre problématique sera donc de connaître l'apport de ces manuels ainsi que leur impact sur la réussite scolaire.

Choix du sujet

L'étude des manuels parascolaires est le fruit d'une motivation tant personnelle que professionnelle. On a été tous un jour des lycéens, pendant cette période nous avons consulté ces ouvrages du FLS et même en d'autres matières comme l'arabe et la philosophie.

Les manuels parascolaires ont été donc un soutien précieux tout au long de mes années d'étude, et plus précisément durant l'année de notre baccalauréat. Qui n'a pas eu recours à ces livres au cours de sa vie de lycéen ? C'est pour cette raison que notre choix s'est penché sur ce sujet tout en essayant de savoir pourquoi il y a tant de manuels et à qui sont-ils destinés ?

Choix du corpus et d'apprenants

Pour le choix du corpus, il faut dire que les manuels de 3ème AS sont les plus consultés par les élèves afin de leur permettre l'obtention du baccalauréat.

Concernant le choix de l'apprenant, on peut dire que c'est un adolescent âgé entre 18 et 19 ans, qu'il a douze ans de scolarité et neuf ans d'exposition à la langue française, dans un système éducatif entièrement arabisé. A ce niveau, l'apprenant est censé avoir acquis une certaine aptitude lui permettant d'être un usager autonome de l'outil linguistique. Notant ici que l'autonomie des élèves varie selon leur niveau d'acquisition.

Pour ce qui est du choix des enseignants, on peut dire que se sont des professeurs de langue française toutes filières confondues ; c'est-à-dire, ils enseignent les scientifiques et les littéraires.

Méthodologie

Quels sont les outils théoriques d'analyse ? Comment les utiliser ?

Notre travail de recherche s'intéresse à l'étude des manuels parascolaires sur un double plan, celui du fond et celui de la forme ; tout en faisant une analyse générale du manuel en étudiant les exercices et textes proposés comment les différents chapitres sont présentés ..., ce sera donc une analyse descriptive du manuel en question.

L'étude s'effectue par une l'analyse ; pour cela on essayera d'abord de faire un sondage qui nous amènera à connaître le manuel le plus utilisé, ensuite on contribuera à faire un questionnaire dans le but de savoir comment et pourquoi les enseignants et élèves travaillent avec ces manuels ? Qui en profitent le plus ? Bien entendu le questionnaire sera destiné aux élèves de terminale toutes filières confondues et leurs enseignants de la langue française.

Notre objectif est donc de savoir comment s'utilise ce manuel et où ? En classe, c'est-à-dire c'est le professeur qui travaille avec pour des raisons qu'on saura, ou bien à la maison : les élèves travaillent avec ces ouvrages pour des raisons qu'on saura aussi.

Nous comptons examiner l'intérêt et la position de ces manuels dans l'institution éducative afin de vérifier son adéquation avec le manuel scolaire de 3èmeAS de FLE.

Méthodologiquement, notre travail de recherche s'organisera en deux parties :

1- La première partie dite théorique occupera deux grands axes :

Elle sera consacrée à présenter les **différents concepts et théories** qui relèvent de ce domaine, à savoir les théories de l'apprentissage et **pratiques d'enseignement**, ainsi que **les méthodes** qui vont être au profil de ces théories.

Cette partie nous servira d'outil d'analyse et nous permettra d'éviter tout débat terminologique tout en essayant de se pencher sur les notions d'enseignement et d'apprentissage afin de savoir comment se fait enseignement /apprentissage à partir de ces manuels.

2- La deuxième partie n'est autre que la partie analytique qui sera divisée en deux chapitres Cette partie est consacrée à l'analyse du manuel en question, une analyse qui sera fondée sur un double plan, celui du fond et celui de la forme, avec un commentaire du questionnaire proposé.

Première partie : cadre théorique

INTRODUCTION

Notre recherche s'intéresse à l'usage des manuels parascolaires en classe de terminale : annales du bac, recueil d'exercices, guides méthodologiques, cahiers de vacances.... Depuis une quinzaine d'années les ouvrages parascolaires connaissent un succès croissant, manuels et ouvrages parascolaires n'ont pas les mêmes objectifs. Outil de référence commun à l'enseignant et à l'élève, le manuel est d'abord conçu pour la classe. Il reste l'instrument d'une pédagogie. Les publications parascolaires, en revanche, s'adressent à l'élève qui les utilise seul, à la maison, souvent pour préparer un examen. Facultatifs, elles sont achetées librement par les familles. Travail collectif d'un côté, totale autonomie de l'autre, ces deux aspects de la vie scolaire ne s'opposent pas, mais se complètent, à chaque apprentissage ses supports.

Lorsque le professeur fait son cours, il fait utiliser toute la documentation contenue dans le manuel. Lorsque l'élève fait ses devoirs, il suit les indications du professeur en s'appuyant sur le manuel, le cahier et les documents employés en classe. Quand il souhaite approfondir certaines connaissances ou combler des lacunes, il peut se tourner vers le parascolaire.

En première et terminale, les ouvrages parascolaires permettent aux lycéens d'intensifier leurs révisions et leur entraînement dans la perspective du baccalauréat. Ils les aident à multiplier les exercices en mathématiques, à faire le point sur une œuvre littéraire, une période historique ou un phénomène scientifique.

Ils rassurent également des adolescents inquiets face à cette échéance qui mobilise tous leurs efforts.

Une étude est donc nécessaire face au phénomène dit : « manuels parascolaires », qui deviennent de jour en jour l'un des outils les plus indispensables.

Avant d'entamer cette étude on essayera de voir d'abord les différentes théories d'apprentissage et d'enseignement d'une LE afin de clarifier leur rôle dans le manuel parascolaire.

Chapitre I : Théories d'apprentissage et pratiques d'enseignement

1- Modèles et pratiques d'enseignement

1.1. La psychologie, discipline ressource

Depuis des décennies, les théories psychologiques fournissent résultats et concepts qui contribuent au renouvellement des méthodes d'enseignement et des pratiques d'apprentissage. Mais ceci ne signifie pas que la psychologie doit dire aux enseignants comment enseigner. Il n'y a pas de relation de cause à effet entre les théories psychologiques et les pratiques d'enseignement : les discours des Sciences de l'éducation ne sont pas normatifs à l'égard des pratiques d'enseignement.

1.2. L'enseignant : ingénieur, artisan et bricoleur

L'enseignant est à la fois un ingénieur et un artisan .On peut même ajouter « un bricoleur. », si ce terme n'avait pas, à tort, une connotation péjorative qui s'y rattache. Il y a par exemple de très belles pages dans la « Pensée sauvage » de Cl. Lévi-Strauss sur les modes de pensée, les savoir-faire et les logiques à l'oeuvre chez l'ingénieur d'un côté et le bricoleur de l'autre.

A l'image de l'ingénieur, il élabore des projets, des plans d'action, prépare minutieusement les séquences, pense à l'avance le déroulement des activités, organise des progressions, propose aux élèves des stratégies de contournement des difficultés, etc. Du point de vue de l'enseignant ingénieur, il faudrait que tout se déroule conformément à ce qui a été prévu.

En même temps, il œuvre en artisan, voire en bricoleur, dans un univers relativement clos (la classe), se débrouille avec les moyens du

bord en saisissant les opportunités du moment. Il « pense concret », il réfléchit en action et sait réagir en situation de classe et du coup, il a parfois du mal à prendre une vision d'ensemble de sa pratique.

1.3. Pourquoi s'intéresser à la psychologie des apprentissages

Il y a au moins trois raisons pour qu'un enseignant s'intéresse à la psychologie des apprentissages :

1.3.1. Choix pédagogiques de l'enseignant

Les textes officiels précisent que le professeur dispose d'une certaine autonomie dans ses choix pédagogiques. Mais il faut se donner les moyens de faire réellement des choix.

1.3.2 L'enseignant en tant que décideur

La complexité des situations auxquelles l'enseignant est confronté le conduit à prendre des décisions sans que les raisons de ces décisions soient toujours bien claires. La classe est un lieu de forte incertitude et les problèmes qui se posent ne sont pas toujours formulables d'une manière suffisamment opérationnelle pour que des solutions satisfaisantes soient immédiatement envisageables.

1.3.3. Le métier d'enseignant

Métier complexe, diversifié, en constante évolution d'où nécessité :

- de compléter et d'actualiser ses connaissances,
- de repenser ses démarches,
- de mener une réflexion sur ses pratiques professionnelles.

1.4. Enseigner et apprendre en 1ère approche

1.4.1. Apprendre :

C'est acquérir, s'approprier des connaissances, construire de nouvelles compétences, modifier sa façon d'agir, de penser, etc.

C'est aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu.

En première approximation, on peut considérer l'apprentissage comme une modification stable et durable des savoirs, des savoir-faire ou des savoirs- être d'un individu, modification attribuable à l'expérience, à l'entraînement, aux exercices pratiqués par cet individu.

1.4.2. Enseigner

Véhicule au moins trois significations différentes selon le rapport privilégié :

- *Si on privilégie le rapport au savoir*, enseigner revient à **transmettre des connaissances en les exposants** le plus clairement, le plus précisément possible. Des expressions telles que : donner une leçon, faire cours, cours magistral, vont tout à fait dans ce sens. Privilégier le rapport au savoir, c'est privilégier les processus de transmission des connaissances. Nous verrons que cette manière de privilégier le rapport au savoir a toujours été la caractéristique du modèle dominant en vigueur dans l'institution scolaire : **le modèle transmissif d'enseignement**. Pour ce modèle, ce qui est le plus important, c'est la qualité de ce qui est transmis à ceux qui apprennent, et le problème déterminant est celui de **la transposition didactique**. Il s'agit de savoir comment rendre le savoir savant enseignable, c'est à dire comment mettre ce savoir à la portée des élèves pour faciliter leur travail d'apprenant.

La conviction de base est que - sous réserve de disposer de bonnes conditions de transmission – la qualité de ce qui est dit à travers la manière dont c'est dit est déterminante pour la qualité de ce qui est reçu, compris.

- *Si on privilégie l'acquisition d'automatismes*, enseigner revient à **inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels**. Enseigner c'est entraîner les élèves à produire les

réponses attendues selon les problèmes rencontrés. Dans cette perspective, l'effort d'enseignement est particulièrement centré sur les conditions de mise en activité, sur les manières de faire travailler qui peuvent entraîner des changements dans les comportements des apprenants.

Inculquer des comportements, acquérir des automatismes, nous place dans la perspective théorique du *behaviorisme*.

- Si on privilégie le rapport aux élèves, enseigner revient à *faire apprendre*, faire étudier, guider, *accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose*. Privilégier le rapport aux élèves c'est privilégier les processus d'acquisition et de construction de connaissances par les élèves. C'est insister sur les mises en activité des élèves à travers lesquelles ils effectuent un travail d'appropriation de connaissances, de maîtrise de savoir-faire. Cette perspective a une double référence théorique complémentaire : le *constructivisme* et le *socioconstructivisme* ou *sociocognitivism*.

Disons, de manière un peu schématique, qu'à travers ce qui vient d'être dit, *enseigner peut signifier transmettre, inculquer ou faire construire*. Ajoutons qu'il n'y a pas, dans l'absolu, de manière qui soit fondamentalement meilleure qu'une autre : tout dépend des objectifs à atteindre, des contenus travaillés, des personnes avec qui l'on travaille, des conditions institutionnelles dans lesquelles on se trouve en tant qu'enseignant, etc. Bien sûr, les travaux en psychologie du développement et de l'apprentissage, et des sciences humaines en général, tendent à valoriser le cognitivisme à la Piaget ou le sociocognitivisme à la Vygotski. Mais, nous venons de l'indiquer, les travaux de la psychologie ne sont pas directement normatifs par rapport aux pratiques d'enseignements.

Mais il n'est ni suffisant, ni satisfaisant, dans une perspective de psychologie de l'éducation d'aborder de manière séparée les actes d'enseignement et ceux d'apprentissage, de poser de manière disjointe des problèmes d'enseignement par rapport aux problèmes d'apprentissage

Il est au contraire nécessaire :

- de penser conjointement les actes d'enseignement et d'apprentissage,
- de considérer les situations de classe comme des situations d'enseignement – apprentissage,
- de ne pas disjoindre trop radicalement temps d'enseignement et temps d'apprentissage, avec la forte séparation des tâches et des lieux, et de se contenter de penser qu'à l'école, le professeur enseigne, et qu'à la maison (ou en étude) l'élève apprend,
- de ne pas poser de manière trop séparée les deux questions :

1-comment je m'y prends, moi, pour enseigner ?

2- comment s'y prennent-ils, eux, pour apprendre ?

Nous verrons comment le concept d'enseignement - apprentissage prend un relief particulier dans le cas du socioconstructivisme.

1.5. Références théoriques évoquées

On essaiera donc :

- de partir du modèle traditionnel d'enseignement, le modèle transmissif,
- puis d'envisager les relations entre enseignement et apprentissage à travers différentes théories de l'apprentissage.

On peut retenir trois qui ont joué et qui continuent de jouer un rôle important du point de vue des apprentissages en général, et des apprentissages scolaires en particulier :

- ∅ le behaviorisme, avec les travaux de Watson et de Skinner, entre autres ;
- ∅ le constructivisme en référence à Piaget ;
- ∅ le socioconstructivisme qui se réclame en particulier des travaux de Vygotski et de Bruner.

2. Modèle d'enseignement direct, ou modèle transmissif

Cette forme classique d'enseignement, nous l'avons tous connue, et nous la pratiquons ou nous la pratiquerons tous à un moment donné de notre carrière.

L'enseignant fait cours : il expose et explique à l'ensemble des élèves un point du programme. Il transmet des connaissances à des élèves qui écoutent, prennent des notes ou écrivent sous la dictée de l'enseignant selon le niveau de la classe.

C'est donc autour de la prestation de l'enseignant (faire cours) que s'organise la classe.

Lointain héritier de la scolastique, ce modèle transmissif a une histoire institutionnelle : d'abord en vigueur au sein des universités, il apparaît au début du siècle dans les lycées puis se répandra dans les collèges.

C'est davantage un modèle d'enseignement que d'enseignement-apprentissage car les activités proposées sont satellisées autour de « faire cours ».

2.1. Travail de l'enseignant

Centré sur les exigences de la discipline à enseigner, l'enseignant effectue un double travail :

- chez lui, de *transposition didactique* pour rendre le savoir savant enseignable, de *mise en progression* en fonction des programmes ;
- en classe, de *transmission* quand il fait cours :
- dire les choses clairement,

- commencer par le début, exposer les choses de manière progressive,
- organiser un parcours d'acquisitions.

2.2. Représentations attachées à ce modèle

2.2.1. Un schéma de communication

- l'enseignant, *celui qui sait*, est en position centrale d'émetteur, de transmetteur de connaissances ;
- les élèves, *ceux qui ne savent pas*, sont en position de récepteurs ;
- les problèmes posés sont d'abord des problèmes de distorsion dans la réception et la compréhension des informations transmises aux élèves (inattention, étourderie, manque de réflexion, ...).

2.2.2. Un schéma de remplissage

- l'enseignant qui déverse les connaissances ;
- l'élève qui est le contenant ;
- la connaissance : le contenu avec lequel on le remplit ;
- apprendre : mémoriser intelligemment ;

[cf. les lointaines critiques de Rabelais et de Montaigne sur le vase qu'on remplit, sur le fait que savoir par cœur n'est pas savoir, etc.]

2.3. Pour être efficace, ce modèle requiert des élèves

- attentifs, qui écoutent ;
- relativement motivés ;
- déjà familiarisés avec ce mode de fonctionnement scolaire ;
- qui ont les pré-requis³ nécessaires pour capter le discours de l'enseignant ;
- qui ont un mode de fonctionnement assez proche de celui de l'enseignant, pour que le message puisse passer par émission-réception ;
- qui ont une autonomie d'apprentissage suffisante pour faire par eux-mêmes un travail d'appropriation ;
- qui travaillent régulièrement.

2.4. Remarques sur ce modèle d'apprentissage

- Tous reçoivent le même contenu au même rythme ;
- les choses avancent au rythme imposé par l'enseignant ;
- les rythmes d'apprentissage des élèves ne sont pas ou peu pris en compte;
- il permet d'avancer plus vite dans le travail scolaire par rapport au programme, mais parfois au détriment de ce que les élèves peuvent comprendre et assimiler ;
- il induit une forme de passivité, une dépendance à l'égard de l'enseignant et limite l'engagement de l'élève dans l'apprentissage, le développement de son esprit critique, surtout si l'élève (malentendu possible) écoute l'enseignant sans vraiment écouter le cours.

2.5. Modèle transmissif et textes actuels sur l'éducation et l'enseignement

- transmettre des connaissances et faire acquérir des méthodes de travail ;
- leur permettre d'apprendre à apprendre ;
- favoriser l'autonomie dans le travail scolaire ;
- prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ;
- identifier, analyser et prendre en compte les difficultés des élèves ;
- apporter une aide au travail personnel des élèves,
- favoriser les situations interactives d'enseignement – apprentissage ;
- varier démarches et situations d'apprentissage selon les objectifs fixés et la diversité des élèves.

On le voit, de telles exigences ont du mal à être réellement prises en compte par la démarche transmissive classique.

Chapitre II : Les théories d'apprentissage.

1. Behaviorisme

1.1. Caractéristiques générales du behaviorisme

Le behaviorisme est la première grande théorie de l'apprentissage à avoir fortement marqué les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Ce courant théorique qui a largement dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du 20e siècle, exerce encore aujourd'hui une influence très forte, notamment dans les pays anglo-saxons.

Avec le behaviorisme - terme créé en 1913 par l'américain Watson à partir du *behavior* mot signifiant comportement - la psychologie est devenue la science du comportement. Le comportement dont il est ici question n'est pas une attitude ou une manière d'être de l'élève (c'est le sens usuel du mot quand on dit qu'il doit améliorer son comportement). Il s'agit de la manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint.

Le behaviorisme n'a pas très bonne presse chez nous car il est souvent réduit au *conditionnement*, avec le fameux schéma [S → R] issu des travaux de Pavlov. Mais le behaviorisme n'en est pas resté à ce mécanisme d'apprentissage primaire. De là sont issus, notamment, le conditionnement répondant, l'enseignement programmé, une bonne part de la pédagogie par objectifs (PPO) et de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) ainsi que le développement actuel des référentiels de compétences et de la pédagogie de maîtrise.

La force du behaviorisme a été de proposer une théorie complète de l'apprentissage :

- en le définissant : apprendre c'est devenir capable de donner la réponse adéquate,

- en précisant les mécanismes psychologiques à l'oeuvre : répétition de l'association stimulus réponse,
- en proposant une méthode d'enseignement-apprentissage : opérationnaliser des objectifs d'apprentissage, conditionner, apprendre par essais-erreurs, provoquer des renforcements positifs en cas de bonnes réponses, et des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs.

1.2. Aspects d'un enseignement de type behavioriste

Les behavioristes considèrent que les structures mentales sont comme une boîte noire à laquelle on n'a pas accès et qu'il est donc plus réaliste et efficace de s'intéresser aux « entrées » et aux « sorties » qu'aux processus eux-mêmes.

L'enseignant s'attache alors à définir les connaissances à acquérir, non pas d'une manière « mentaliste » (en usant de termes comme compréhension, esprit d'analyse ou de synthèse... qui concernent ce qui se passe à l'intérieur de la fameuse boîte noire) mais en termes de comportements observables qui devront être mis en œuvre en fin d'apprentissage.

Ce qui est attendu au niveau des élèves ce sont des comportements du genre : l'élève devra être capable de... + un verbe d'action. Un verbe d'action (distinguer, nommer, reconnaître, classer...) et non un verbe mentaliste (comprendre, savoir, réfléchir...).

Travailler au plus près des comportements permet d'être plus précis quant on parle d'objectifs pédagogiques, de compétences à maîtriser, etc. Par exemple, en classe ou en corrigeant des travaux écrits, il y a une manière de faire des observations (mal compris, à revoir, etc.) qui n'aide pas l'élève à bien repérer ce qui ne va pas, aussi bien d'ailleurs que ce qui a été correctement réalisé.

Là aussi, travailler précisément au niveau des observables permettra davantage à l'élève d'identifier ses erreurs et de travailler à les rectifier.

1.3. Aspects positifs et remarques critiques

1.3.1. Quelques aspects positifs

Le modèle behavioriste limite le risque de dogmatisme verbal de la part de l'enseignant, en l'obligeant à se centrer sur l'élève et sur la tâche intellectuelle que celui-ci doit réussir, plutôt que sur l'organisation de son propre discours et de sa progression. Cette forme de décentration, cette façon de sortir de soi-même a contribué à favoriser les échanges entre enseignants sur leurs gestes professionnels.

L'efficacité de ce modèle s'est avérée dans les apprentissages techniques ou professionnels. En particulier dans les formations courtes à caractère technique, quand ce qui compte est bien la modification d'un comportement, l'obtention d'un nouvel automatisme, la connaissance d'un algorithme d'actions.

Ce modèle d'apprentissage a contribué à renouveler les pratiques en matière d'évaluation. C'est grâce à lui qu'on peut s'assurer qu'une question correspond bien à l'objectif qu'on s'est fixé. Il constitue un outil efficace dans la concertation entre enseignants, lorsqu'on cherche à s'assurer que l'on a les mêmes buts, que les mêmes mots ne recouvrent pas deux projets distincts.

1.3.2. Remarques critiques

C'est la pédagogie par objectifs qui fait le mieux prendre conscience des distorsions souvent considérables qui existent entre ce que l'enseignant se propose de faire acquérir (les objectifs généraux et les buts) et ce qui se passe réellement pour l'apprenant (les objectifs opérationnels).

L'opérationnalisation des objectifs à atteindre fait que l'enseignant se trouve rapidement face à un trop grand nombre d'objectifs à viser au même moment, ce qui limite ce genre de pratique.

Réduire un apprentissage complexe en une succession d'apprentissages plus simples peut avoir comme effet que, même si un élève satisfait à toutes les étapes intermédiaires de l'apprentissage, il peut ne pas maîtriser l'apprentissage complexe visé initialement. En matière d'apprentissage, le tout peut ne pas être la somme des parties qui le composent.

A force de vouloir réduire les difficultés inhérentes à un apprentissage, on peut finir par les contourner et amener les élèves à réaliser des tâches au cours desquelles ils n'apprennent plus suffisamment.

2. Constructivisme

Pour le constructivisme on essayera de l'évoquer rapidement car sa perspective constructiviste est rattachée essentiellement à son représentant le plus célèbre : J. Piaget. Cette perspective peut se replacer dans le cadre plus général du cognitivisme.

2.1. Les connaissances se construisent par ceux qui apprennent

Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant.

L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend, il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant.

Cette perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en

œuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation.

2.2. Assimilation, accommodation, équilibration

2.2.1. Assimilation

Il y a assimilation lorsqu'un individu (qui interagit avec son milieu de vie ou qui est confronté à un problème dans une situation d'apprentissage) intègre des données qui viennent du milieu ou de la situation problème, sans modifier ces données. Il intègre ces données en les reliant, en les coordonnant aux informations, aux connaissances dont il dispose déjà.

Le processus d'assimilation se caractérise donc par l'intégration de nouvelles idées, analyses, notions, ou nouvelles situations à des cadres mentaux déjà existant. C'est l'action du sujet sur les objets qui l'environnent, action qui se fait en fonction des connaissances et des structures cognitives déjà élaborées. L'assimilation offre la possibilité d'intégrer les données nouvelles aux connaissances dont le sujet dispose déjà.

Dans une perspective d'assimilation, comprendre un problème revient à le faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissances que l'individu maîtrise actuellement. Connaître reviendrait alors à ramener de l'inconnu à du connu.

2.2.2. Accommodation

Le processus d'accommodation est marqué par l'adaptation du sujet à des situations nouvelles d'où modification de ses cadres mentaux. C'est donc une action de l'environnement sur l'individu qui va avoir pour effet de provoquer des ajustements dans la manière de voir, de faire, de penser du sujet, en vue de prendre en compte ces données nouvelles quelque peu perturbantes.

L'accommodation traduit l'action d'imposition du milieu sur l'activité cognitive du sujet, en le poussant à une réorganisation de ses connaissances, à une modification de sa manière de voir les choses, à la modification des conduites et des structures de l'individu.

2.2.3. Equilibration

Ces deux processus à la fois complémentaires et antagonistes - assimilation et accommodation - caractérisent l'intelligence entendue comme adaptation, c'est à dire comme recherche du meilleur équilibre possible entre les deux, c'est à dire aussi entre l'individu et son milieu de vie, ou entre l'individu et la situation problème à laquelle il se trouve confronté. C'est en ce sens qu'on a pu parler d'équilibration majorante, c'est à dire de la recherche de l'équilibre (ou de la solution, du compromis) le plus favorable à l'individu. Cette équilibration, Piaget en parle en terme d'autorégulation.

2.3. Développement d'une pédagogie active

L'approche constructive en matière d'apprentissage ouvre sur des pratiques de pédagogie active. Ce faisant elle rejoint, valide et conforte certaines options et pratiques du vaste courant de pédagogie nouvelle et active qui court sur un siècle (des années 1880 aux années 1970). Cette approche :

- considère davantage l'élève comme l'artisan de ses connaissances ;
- place ceux qui apprennent en activités de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions, de manières de faire, etc. ;
- valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement- apprentissage.

D'autre part, les connaissances se construisant sur la base des connaissances antérieures, les enseignants ont intérêt :

- à se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les pré-requis (savoirs et savoir-faire) dont disposent leurs élèves ;
- à tenir compte des représentations, des conceptions des élèves, car elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle, à l'acquisition de connaissances nouvelles.

2 4. Favoriser les situations-problèmes

La situation d'apprentissage de base, constructiviste par excellence, est la situation-problème.

Pourquoi ? Parce qu'elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves.

Une situation problème est telle que ce que l'élève connaît et sait faire actuellement n'est pas immédiatement suffisant pour qu'il puisse répondre correctement. Nous verrons comment ceci est éclairé par la ZPD de Vygotski.

Les 4 étapes d'une situation-problème

- ✓ L'élève pense qu'il va pouvoir résoudre le problème en le ramenant (processus dominant d'assimilation) à des savoirs et des savoir-faire qu'il maîtrise déjà.
- ✓ S'il n'y parvient pas, il va se retrouver déstabilisé par cet échec temporaire. Il peut alors prendre conscience des limites, des insuffisances de son mode de traitement actuel du problème auquel il est confronté. D'où déséquilibre, déstabilisation, situation de conflit cognitif.
- ✓ Il peut persévérer, essayer de revisiter ce qu'il sait et construire ce qui lui manque, (processus dominant d'accommodation) afin

d'adapter sa manière de s'y prendre et son système de savoirs et de savoir-faire pour les ajuster aux exigences de la situation-problème.

- ▼ Si ce type d'effort aboutit, la résolution du problème s'accompagnera d'une amélioration dans la manière dont l'élève mobilise savoirs et savoir-faire pour en faire des outils de résolution de problèmes. Le déséquilibre surmonté par la résolution peut provoquer des réajustements, des restructurations de connaissances, une meilleure intégration de connaissances nouvelles, une meilleure capacité à réinvestir ce que l'élève sait pour résoudre des problèmes. C'est un moment d'équilibration majorante.

On peut dire que la conception constructiviste de l'apprentissage privilégie la confrontation des apprenants à des situations-problèmes. Tout cela parce que la déstabilisation des savoirs et des savoir-faire que l'apprenant a du mal à mobiliser efficacement pour résoudre le problème peut générer une dynamique de recherche de solution capable :

- d'entraîner la restructuration de ce qu'il sait déjà,
- de favoriser l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux.

La conception constructiviste de l'apprentissage (dans son aspect central) se base sur la production d'un conflit cognitif par confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire.

3. Socioconstructivisme

Par rapport au constructivisme, l'approche sociocognitive ou socioconstructive introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de coconstruction, de co-élaboration. Cette idée de base transparaît dans bon nombre de titres d'ouvrages d'aujourd'hui : *interagir et connaître, on n'apprend pas tout seul, interagir pour apprendre*, etc.

L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant – élèves et élèves - élèves. Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent.

Dans le cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car ce qui se joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c'est également la maîtrise d'outils. Ce n'est donc plus seulement par ce que l'enseignant transmet, et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit.

Si on regarde du côté des chercheurs qui s'inscrivent dans ce cadre théorique, on note qu'ils sont très nombreux à se réclamer des travaux de Vygotski. On pourrait dire que Piaget est au constructivisme ce que Vygotski est au socioconstructivisme. C'est d'ailleurs cet auteur qu'on évoquera rapidement pour commencer.

D'une manière plus large l'approche sociocognitive est l'un des courants de recherches en plein développement pour lequel les manières

d'en parler ne sont pas stabilisées. On peut réunir comme arguments à l'appui, des auteurs très différents comme Vygotski, Bruner ou Perret-Clermont, en sachant que, par ailleurs, des analyses plus poussées permettraient de les différencier.

On peut cependant considérer, que les points communs sont, globalement, plus importants que les différences, et que cette perspective sociocognitive permet de les réunir.

Parmi les multiples apports théoriques, on a retenu quelques uns parmi les plus caractéristiques.

La présentation de cette approche sociocognitive s'appuiera sur quelques notions et concepts, parmi lesquels :

- Vygotski et la ZPD
- Bruner et le processus d'étayage,
- Doise & Perret-Clermont avec le conflit sociocognitif,
- La métacognition.

3 1. Quelques concepts caractéristiques de l'approche sociocognitive

3.1.1. Apprentissage, développement et ZPD

L'hypothèse centrale de Vygotski est celle d'un fonctionnement fondamentalement social de l'être humain. Il considère que les fonctions psychiques supérieures (celles donc qui nous caractérisent le plus en tant qu'êtres humains) ne se développent pas naturellement pour des raisons qui seraient essentiellement biologiques, mais culturellement par le biais de médiateurs socio-culturels. Dans cette perspective, l'éducation apparaît comme l'élément fondamental de l'histoire de l'enfant. Sur le processus naturel du développement de l'enfant vient se greffer, de manière décisive, le processus d'éducation qui permet l'éclosion des potentialités. L'éducation « restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du développement » (Vygotski, 1930/1985, p. 45).

A travers l'éducation, l'apprentissage constitue l'aspect moteur du développement intellectuel dans la mesure où il permet à l'enfant et à l'élève de s'approprier tout un héritage culturel en place, les fonctions psychiques supérieures et où s'effectuent les apprentissages.

L'enseignement devient alors prioritaire, et l'école apparaît comme le lieu privilégié où se mettent en place les fonctions psychiques supérieures et où s'effectuent les apprentissages.

Pour Vygotski, la direction du développement de la pensée va du social à l'individuel. Les outils intellectuels élaborés par l'individu le sont tout d'abord au cours d'interactions, d'échanges. Il y a une double construction des fonctions psychiques supérieures, chaque fonction apparaissant deux fois, ou se développant en deux temps : « *d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra-psychique* » (Vygotski, 1935/1985, p. 111).

Ceci signifie que, sous certaines conditions de mise en situation et de mode de fonctionnement des individus, un processus interpersonnel peut ensuite être intériorisé, et générer des coordinations intra-individuelles, c'est-à-dire structurer les manières de penser des individus.

Activant le développement mental, l'apprentissage provoque l'émergence de processus évolutifs qui, sinon, demeureraient en sommeil. Il favorise la formation d'une zone de prochain développement, entendue comme l'écart entre le niveau de résolution d'un problème sous la direction et avec l'aide d'adultes ou de pairs plus compétents, et celui atteint seul. A la distinction entre le niveau de ce que l'élève est capable d'atteindre tout seul, et celui qu'il est capable d'atteindre avec l'aide d'un adulte ou d'un pair, s'ajoute l'idée que l'élève saura bientôt faire par lui-

même, ce qu'il parvient actuellement à réaliser avec l'aide d'autrui. Ainsi, en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'élève peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul.

Cette approche véhicule l'idée que le véritable enseignement est toujours un peu en avance sur ce que les élèves maîtrisent et savent faire aujourd'hui. On pourrait dire, qu'enseigner c'est créer une zone de prochain développement.

Dans cette perspective, le rôle et la fonction de l'enseignant changent : plus qu'un transmetteur de connaissances, il est un guide, une personne ressource, un tuteur, un régulateur, un passeur, un médiateur.

3.1.2. Le processus d'étayage

Deux idées-forces traversent l'oeuvre de Bruner :

- la culture donne forme à l'esprit,
- l'activité mentale ne se produit jamais isolément.

Pour lui, apprendre est « un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres » (*ibid.*, p. 38). Il considère que le modèle transmissif qui place l'enseignant en position de monopole n'est plus à même de répondre convenablement aux exigences de maîtrise de savoir-faire, de cheminement vers l'autonomie, d'acquisition du jugement, de capacité à s'auto-évaluer. Bruner voit davantage le rôle de l'enseignant à travers la mise en oeuvre d'un processus d'étayage. Les fonctions de ce processus attestent que ce qui est bénéfique tient autant aux composantes socio-affectives qu'aux aspects cognitifs ou intellectuels.

- Aspects socio-affectifs

Nous avons la mobilisation, le maintien de l'intérêt et de la motivation de l'élève dans le champ de la tâche. Sans perdre de vue le but à atteindre, l'enseignant fait en sorte que la tâche soit plus agréable à réaliser avec son aide, tout en évitant que l'élève soit trop dépendant de

lui. Au premier aspect correspond l'effort d'enrôlement pour intéresser l'élève à la tâche, solliciter sa motivation, le mettre davantage devant les exigences de la tâche. Le deuxième aspect se veut doublement dynamisant : garder l'élève dans le champ de résolution du problème sans qu'il perde de vue le but à atteindre ; l'encourager, faire preuve d'entrain et de sympathie pour que sa motivation ne s'éteigne pas.

- Aspects cognitifs

Les éléments du soutien sur le plan cognitif concernent la prise en charge par l'enseignant (dans son rôle de tuteur) de certains aspects de la tâche, la signalisation des caractéristiques spécifiques et la suggestion de modèles de résolution. Le premier point correspond à la nécessité d'alléger la tâche de certaines de ses difficultés en la simplifiant quelque peu afin qu'elle soit momentanément davantage à la portée de l'élève. Le second point a trait à la possibilité que l'enseignant a de pointer certaines caractéristiques de la tâche pouvant mettre sur la voie de la résolution. C'est souvent une manière, pour lui, d'apprécier l'écart qui sépare ce que l'élève vient de faire de ce qui aurait dû être fait. Le dernier aspect, probablement le plus formateur et le plus difficile à mettre en oeuvre aux yeux de Bruner, consiste à montrer ce qui peut être fait sans pour autant donner la solution, à partir de ce que l'élève a déjà réalisé, soit parce que c'est une manière de lui faire voir qu'il est sur la bonne voie, ou au contraire pour l'alerter par rapport à une procédure de réalisation inadéquate.

Effets de ce processus d'étayage :

- effets immédiats : celui qui est aidé parvient à faire des choses qu'il ne réussirait pas à faire correctement tout seul ;
- effets d'apprentissage à plus long terme : ils sont le fruit du travail verbal d'explicitation et de compréhension des exigences de la tâche à réaliser et des procédures de résolution.

3.1.3. Le conflit sociocognitif

L'idée ici est que, sous certaines conditions, le conflit peut être formateur (travaux de Perret-Clermont, Doise et Mugny). Mais à la différence de ce que nous avons vu avec Piaget, la dimension interactive joue ici un rôle essentiel. Parmi les conditions, deux sont à noter :

- qu'il s'agisse d'un débat d'idée, arguments à l'appui, et non d'une rivalité entre personnes ;
- que la divergence de points de vue se développe sur fond de dialogue.

Il s'agit alors de ménager des tâches qui peuvent faire émerger des désaccords, des divergences de points de vue, des représentations différentes d'un phénomène, qui engagent un travail explicatif en prolongement. Ceci peut s'envisager dans des interactions enseignant-élèves mais également élèves-élèves lors d'activités en petits groupes par exemple.

3.1.4. Favoriser les pratiques de métacognition

Ce terme, élaboré voici 20-25 ans par Flavell, désigne la capacité qu'a un individu à réfléchir sur sa propre activité, afin d'en prendre conscience. Disons, pour faire rapide, que le but d'une activité cognitive, d'une manière générale, est de résoudre un problème, d'effectuer une tâche, alors que le but d'une activité métacognitive est de fournir des informations sur l'activité dans laquelle on est engagé. On cherche alors des informations pour réguler la résolution (par exemple : voir si on a rien oublié de l'énoncé et de la manière dont on l'a résolu, etc.).

On peut parler de connaissances métacognitives à propos du fait d'apprendre à apprendre. Ces connaissances permettent aux apprenants de porter des regards rétrospectif et prospectif sur leur propre fonctionnement :

- regard rétrospectif : meilleure connaissance de la manière dont l'individu s'y prend pour apprendre ; élaborer des connaissances sur la manière dont il peut s'y prendre pour utiliser ce qu'il sait déjà ;
- regard prospectif : élaborer des connaissances sur la manière d'acquérir de nouvelles connaissances.

La métacognition suppose un travail interactif, en particulier entre l'enseignant et les élèves (par exemple dialogue didactique en classe, au cours des études en collège, pendant les modules en seconde, etc.).

Ce travail peut aussi se faire aussi dans les différents lieux de vie de l'enfant (ex : en famille, un adulte qui demande à un enfant ce qu'il fait et pourquoi il le fait peut conduire l'enfant à justifier son activité).

L'activité métacognitive permet d'élaborer des outils pour apprendre en mettant en jeu deux formes de médiations complémentaires :

- la médiation de l'autre, avec questionnement sur l'activité et sur la mise en oeuvre d'une démarche ;
- la médiation langagière. Cette médiation suppose un travail particulier : celui qui est interrogé doit, pour répondre, faire un travail important de reconstruction sur le plan du langage : savoir dire ce qu'on fait, pourquoi on le fait ainsi et pas autrement.

3.2. L'apprentissage coopératif

3.2.1. Caractéristiques générales

L'apprentissage coopératif (ou coopératif) marque la construction de l'apprentissage par les apprenants eux-mêmes. Il va de pair avec une pédagogie à base de communication interactive entre les élèves dont l'enseignant reste le maître d'œuvre. Cette interactivité passe par la prise en considération de ce que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres.

Parmi diverses formes d'apprentissage coopérant, le travail de groupe, le tutorat ou l'entraide pédagogique constituent autant de manières de mieux prendre en compte les relations et les activités entre élèves, et de davantage les impliquer dans leurs propres apprentissages. Complémentaires à la forme habituelle d'enseignement, ces dispositifs interactifs engagent une conception du développement comme processus d'assistance et de co-élaboration. Situés à l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, ils sollicitent conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances.

C'est en référence à la conception vygotkienne du développement, à la culture de l'apprentissage mutuel chère à Bruner et aux travaux actuels du socioconstructivisme que ces formes d'apprentissage coopérant trouvent leurs références théoriques les plus solides.

L'apprentissage coopérant peut notamment avoir pour effet formateur d'extérioriser l'activité mentale, de générer des modes de pensée à la fois partageables et négociables au sein du groupe. En rendant l'activité cognitive davantage publique, négociable et solidaire, ce travail d'externalisation favorise également l'activité métacognitive en aidant les élèves à construire des outils pour apprendre.

3.2.2. L'apprentissage coopérant à travers le travail de Pléty

C'est à partir de pratiques de tutorat entre élèves, et de travail en petits groupes en situation d'enseignement, que Pléty a fait le détour par la recherche pour déterminer si de telles pratiques peuvent être érigées en méthode d'enseignement. Le questionnement initial, sous sa forme la plus générale, était de savoir si un élève pouvait enseigner à un autre et s'il pouvait apprendre d'un autre.

Un travail de terrain de grande ampleur, étalé sur 7 ans et qui a concerné l'enseignement de l'algèbre chez plus de 1000 élèves de classes

de 4e d'un collège, sur la base de groupes de 2, 3 ou 4 élèves. Le chercheur étant lui-même enseignant, les élèves ont travaillé en situation réelle de classe, pendant les heures habituelles de cours, sur des notions et à partir d'exercices et de problèmes tout à fait en conformité avec le programme d'algèbre de 4e.

Sur l'ensemble des 7 années, il s'avère que 40% à peine des élèves sont capables de faire seul le travail qu'un enseignant donne à faire en prolongement du cours. Ceci pour Pléty justifie la mise en place d'une forme d'activité susceptible d'aider les élèves à mieux travailler par eux-mêmes en complément des cours.

Les résultats montrent que sur 704 élèves négatifs en travail individuel, 417 (soit 59%) le resteront malgré les séquences d'apprentissage coopérant, alors que 287 (soit près de 41%) se révéleront positifs dans leur travail personnel individuel, après les séquences d'apprentissage coopérant.

D'autres analyses de résultats montrent que les gains obtenus correspondent à de véritables apprentissages, c'est-à-dire à dire à un travail interactif de structuration des connaissances de la part des élèves.

Pléty s'est également intéressé aux formes d'interactivité mises en oeuvre par les élèves et à leurs démarches de recherche. S'agissant de la démarche des élèves, Pléty met en évidence trois aspects :

- reconnaître ce qui est à faire,
- organisation temporelle du travail,
- succession des opérations en vue d'atteindre un objectif.

Piétry note qu'il y a souvent un écart important entre la démarche de l'enseignant caractérisée par ses aspects déductif et affirmatif, et celle de l'élève qui est au contraire très pragmatique, inductive et analytique.

3.2.3. Les fonctions du tutorat selon Marchive

Pédagogiquement parlant, il considère qu'un dispositif de guidage entre élèves peut remplir 3 fonctions différentes, souvent complémentaires :

- une fonction initiatique qui vise à mieux intégrer à la classe celui qui est aidé ;
- une fonction domestique faite d'une multitude d'aides ponctuelles, de coups de pouce concernant les aspects matériels du travail scolaire tout autant que les tâches à réaliser ;
- une fonction didactique centrée sur les savoirs et les apprentissages.

L'élève en position de tuteur fait un travail de transduction

Marchive (1997) qualifie le tuteur de transducteur. L'effort fait par ce dernier pour revenir sur ce que son camarade n'a pas compris en le reformulant, en produisant des explications correspond bien à ce double travail complémentaire de transmission et de traduction le transducteur est à la fois un transmetteur et un traducteur :

- un transmetteur d'informations, de connaissances,
- un traducteur de celles-ci dans un langage compréhensible par l'autre.

3.2.4. L'effet-tuteur

Le tutorat entre pairs aide au développement de la capacité à apprendre - notamment pour les élèves placés en position de tuteurs - en sollicitant leur capacité à expliquer, à enseigner. Tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, le tutorat entre pairs cherche à favoriser la prise de confiance en soi, à aider au renforcement et à l'acquisition des connaissances des tutorés, mais aussi à accroître la capacité à apprendre des tuteurs en développant leur capacité à enseigner (Barnier, 2001). Des chercheurs anglo-saxons Goodlad et Hirst (1990) caractérisent le tutorat comme un système d'enseignement apprentissage au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant.

Bien que les dispositifs de tutorat soient extrêmement diversifiés, le principe de base reste le même : un élève plus compétent qu'un autre dans un domaine ou par rapport à une tâche particulière, vient en aide à un autre élève, non pour faire à sa place ni pour lui dicter ce qu'il faut faire, mais en lui expliquant comment s'y prendre pour qu'il parvienne à mieux réussir par lui-même.

3.2.5. Un exemple de parrainage en mathématiques au collège

Ce dispositif a d'abord concerné, pendant 3 ans, l'ensemble des classes de 3e d'un collège, avant d'être appliqué ensuite à l'ensemble des classes de 4e, en mathématiques. Un projet d'aide à l'innovation a permis de proposer chaque semaine une heure de parrainage pour un demi-groupe classe. Sur cette base commune chaque enseignant a ensuite organisé ce parrainage comme il l'a entendu.

Par exemple, dans une classe, les meilleurs élèves en mathématiques jouent le rôle de parrain auprès de deux filleuls, et l'enseignant insiste sur les contenus didactiques, sur la manière de travailler.

Avec l'aide de l'enseignant, chaque parrain prépare la séance qui peut être une séance de révisions en vue d'une interrogation écrite, de préparation d'une nouvelle leçon ou d'exercices d'application.

Dans une autre classe, l'enseignant valorise les aspects socio-relationnels et fait du parrainage un support pour favoriser la communication et améliorer les relations entre élèves ; il s'arrange alors pour faire en sorte qu'un maximum d'élèves puisse tenir le rôle de parrain, car il y voit une manière de se responsabiliser et de davantage prendre confiance en soi et en ses possibilités.

Ces modes de fonctionnement tendent à favoriser la coopération, à responsabiliser et à permettre aux élèves de devenir plus autonomes à travers des séquences scolaires plus valorisantes pour eux.

Il s'agit d'aider à l'appropriation de savoirs et de savoir-faire.

Pour la 4e, outre les objectifs précédemment mentionnés, l'accent a été mis sur la lecture et la compréhension des messages scientifiques :

- apprendre à les recevoir, à les traiter et à les émettre,
- comprendre un énoncé, une question, un corrigé,
- maîtriser un vocabulaire spécifique,
- traduire des phrases en langage mathématique,
- mettre en relation, repérer des propriétés, maîtriser de l'argumentation, des liens logiques,
- rédiger une résolution, conclure.

Ces interactions didactiques entre élèves ont fourni un complément nécessaire aux apports de l'enseignant : transmission de connaissances prolongée par une démarche d'appropriation et d'assimilation, démarche nécessaire pour que les élèves puissent ensuite la réinvestir dans d'autres activités de résolution de problèmes.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons essayé de voir les différentes théories de l'apprentissage en soulignant l'impact qu'elles peuvent avoir sur les pratiques d'enseignement. Nous avons particulièrement insisté sur l'articulation entre acte d'enseignement et acte d'apprentissage.

L'approche sociocognitive en matière d'apprentissage ouvre d'intéressantes réflexions. Qu'il s'agisse de la prise en compte des représentations des apprenants sur les objets d'apprentissage, de développer la maîtrise d'outils pour apprendre à apprendre, d'insister sur les processus d'appropriation de connaissances, de solliciter l'activité métacognitive, de privilégier la dimension formative de l'évaluation.

Dans la relation classique d'enseignement, le professeur s'adresse à l'ensemble d'une classe et ce sont des processus de transmission et d'acquisition de connaissances qui sont mis en œuvre. Mais si l'enseignant présente des connaissances, est-on sûr que ce sont également des connaissances que les élèves reçoivent ? Très souvent, la manière dont ils les reçoivent et les perçoivent en font des informations, c'est à dire des données déjà mises en forme, façonnées, des données qui sont pour eux peu malléables, difficilement réutilisables sauf à les répéter, à les réciter. Il en est souvent ainsi car, à la différence des enseignants, les élèves n'ont pas la même culture d'accompagnement et de contextualisation des connaissances qu'ils reçoivent et ne sont pas encore suffisamment autonomes dans leur fonctionnement scolaire ; aussi, la simple transmission des connaissances n'est en général pas suffisante pour qu'ils se les approprient, même si l'enseignant, comme c'est souvent le cas, fait un double travail de transposition didactique et d'accompagnement pédagogique pour faciliter les acquisitions.

Il faudrait alors accorder davantage d'importance aux processus par lesquels les informations contenues dans ce qui est présenté aux élèves sont reprises, sémiotisées par eux, et deviennent alors des connaissances.

Ce retraitement des données reçues, où le travail de verbalisation joue un rôle très important, nécessite tout un effort d'explicitation, de reconstruction, de modélisation. Il permet ensuite aux élèves de réinvestir les connaissances qu'ils se sont ainsi appropriées.

Il n'est pas suffisant de considérer que l'élève est là pour recevoir un savoir transmis par l'enseignant et pour être capable de le reproduire avec plus ou moins de fidélité. Ce serait, scolairement parlant, n'envisager le savoir que comme un produit, quelque chose d'achevé, d'objectivable, de non évolutif, quelque chose de déjà construit par rapport auquel l'enseignant aurait pour l'essentiel à faire un travail d'exposition de connaissances.

Or à travers le savoir, ce qui importe pour des personnes en position d'apprentissage c'est le type d'exigence auquel il soumet celui qui y accède. Il est alors plus important de regarder dans le savoir, non pas la forme achevée qu'il peut prendre à un moment donné de son histoire mais la manière dont il se construit pour ceux qui apprennent et ce qu'il contribue à développer chez ceux qui font l'effort de se l'approprier.

Il est donc important, scolairement parlant, de considérer d'abord la dimension du savoir comme processus. Du coup l'enseignant devient davantage celui qui encadre, accompagne les élèves dans des activités didactiques où ils sont en position d'avoir à comprendre, à agir.

En outre, à sa manière, elle invite l'enseignant à davantage se positionner, comme un médiateur, un tuteur, un passeur, un accompagnateur, un régulateur, une personne ressource dans des dispositifs de mise en activité des élèves. Ceci rejoint d'une certaine façon la manière dont une commission

internationale de l'UNESCO sur l'éducation pour le vingt et unième siècle parle de l'évolution du métier d'enseignant. Celui-ci sera de plus en plus appelé à « établir une relation nouvelle avec l'apprenant, passer du rôle de soliste à celui d'accompagnateur, devenant désormais non plus tant celui qui dispense les connaissances que celui qui aide ses élèves à trouver, à organiser et à gérer le savoir ».

Deuxième partie : cadre pratique

INTRODUCTION

Dans la partie théorique on a tenté de voir, les différentes théories d'apprentissage ainsi que les méthodes qui vont avec ces théories ; on a aussi tenté de parler brièvement du manuel parascolaire et ses utilisations.

Dans cette seconde partie on essaiera de voir mieux le manuel parascolaire lui donner une meilleure définition, tout en faisant une analyse de ce manuel, une analyse qui sera fondée sur deux critères ;

- La forme du manuel, comment il est construit, comment il est structuré.
- Le font du manuel, les exercices et textes proposés, l'étude de ces textes, sur quels critères sont ils basé...etc.

On essaiera donc de faire une analyse qualitative et une analyse quantitative.

Dans un deuxième lieu on essaiera d'analyser le questionnaire tout en essayant de répondre aux questions posées dans notre problématique.

Cela ne nous empêche pas à reprendre la définition du manuel parascolaire on disant que c'est un moyen d'apprentissage pour beaucoup d'apprenants qui souhaitent avoir une réussite en beauté dans leurs études, surtout ceux de terminale.

Sachant bien que le manuel choisi et analysé est l'un des manuels le plus acheté et utilisé par les élèves.

Chapitre I : L'analyse du manuel parascolaire

I- Définitions :

1-Manuel scolaire

Dès avant 1789 il existe de nombreux ouvrages destinés à l'usage des maîtres et des élèves, le terme utilisé pour les désigner est en général celui de «livre élémentaires » parfois de « précis », voire d'épitome. C'est seulement en l'an VII que le terme « manuel » fait son apparition dans les textes officiels. Le manuel scolaire fait partie du théâtre de la classe, c'est l'un des personnages les plus familiers de ce théâtre qu'on oublie parfois de réfléchir à sa nature et à sa fonction , c'est l'un des auxiliaires pédagogiques pour le professeur et une aide pour l'élève : le manuel rassemble à l'intention de tous les élèves d'un niveau donné, des connaissances et des méthodes à acquérir ; le professeur trouve dans le manuel des éléments précieux pour la préparation des cours ainsi que la conduite de l'organisation de la classe. Le manuel doit laisser le professeur libre de choisir les méthodes pédagogiques adaptées aux différents groupes d'élèves son utilisation ne le dispense pas à utiliser d'autres moyens comme les manuels parascolaires.

Il est donc en quelque sorte, une sorte d'objet intermédiaire, source de renseignements sur des phénomènes liés à l'éducation que l'on ne veut pas ou que l'on ne peut pas étudier directement. Vu comme un maillon de processus du transposition didactique, intermédiaire entre les programmes prescrits, d'une part mais également des savoirs et des pratiques professionnels, et les enseignants et élèves d' autre part, le manuel est un objet dont on laisse souvent les contraintes propres notamment tous les processus d'éditions et de distributions pour étudier les relations qu'il a avec les différents pôles dans une visée critique voire prescriptive.

La Figure 1. Donne une représentation simplifiée de la place du manuel scolaire, les flèches pleines indiquent des relations de détermination, tandis que les flèches pointillées indiquent des relations plus floues. Les programmes prescrits déterminent le contenu des manuels et les manuels influencent les pratiques des enseignants et le conditionnement des apprentissages des élèves.

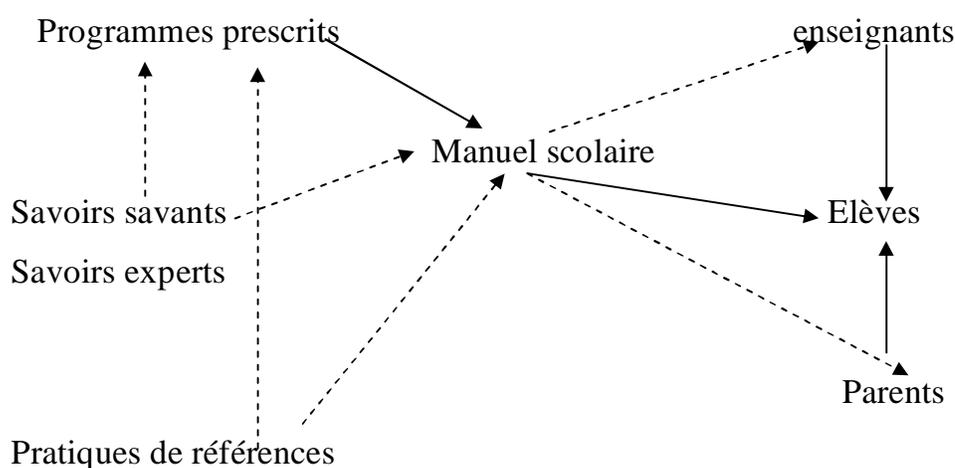


Figure 1. Manuel scolaire au centre d'un processus :
Des programmes aux pratiques de classe

Dans cette perspective les programmes scolaires disent ce que les élèves doivent apprendre et ce que les enseignants doivent enseigner et cela se fait bien sûr par le biais du manuel, et c'est donc l'imperfection de cet intermédiaire qui fait que les enseignants aillent chercher ailleurs, en consultant les manuels parascolaires.

Comme le souligne Savon, personne n'est dupe : le manuel ce n'est pas le programme, ce n'est pas ce qui se fait dans les classes, mais, une

sorte d'indicateur intermédiaire et la tendance est de le situer entre ses deux pôles.

Les manuels constituent un précieux indicateur des pratiques de classe ; ils constituent également et surtout en sciences, un indicateur des difficultés possibles des élèves. Mais ces derniers peuvent-ils utiliser leurs manuels de manière autonome ? Il est vraisemblable que ce n'est pas le cas et c'est sans doute l'une des critiques les plus sévères à l'encontre des manuels.

Il est question donc d'autonomie pour les élèves qui utilisent leurs manuels indépendamment de leurs professeurs.

Les manuels sont ainsi faits qu'ils sont conçus exclusivement pour un niveau et pour une discipline et ce faisant répondre aux pratiques habituelles d'enseignement. D'une classe à l'autre le suivi des apprentissages et leur cohérence ne sont guère assurés : passant d'un enseignant à un autre et d'un manuel à un autre, l'élève est ainsi soumis à des logiques pédagogiques et didactiques successives et parfois contradictoires, les acquis sont alors malaisément capitalisés et valorisés.

Remédier à cet état de fait supposerait, pour les manuels, plus de cohérence pédagogique et, pour les enseignants, un choix plus raisonné. La prise en compte, par les professeurs, de la nécessité de cette construction verticale des savoirs, ne pourrait-elle pas être soutenue par l'existence de manuels destinés, non pas à un seul niveau, mais à un cycle ?

Mais les manuels ne peuvent constituer des livres de référence pour les élèves parce que les connaissances fondamentales ne sont pas présentées de manière structurée.

D'une discipline à l'autre et pour l'essentiel, les erreurs sont relativement rares dans les manuels. Certes on pourrait relever, ici ou là, quelques affirmations hasardeuses.

Le manuel scolaire est une de ces institutions du système éducatif qui vacille sous la pression de divers facteurs : la banalisation des ressources numériques, la généralisation des réseaux, les fortes incitations académiques et nationales pour que les enseignants intègrent dans leur pratiques pédagogiques les Technologies de l'Information et de la Communication.

Même si la place du manuel scolaire est encore largement dominante, il est important de s'interroger sur la nature et la fonction des documents pour les enseignants et les élèves. Il ne suffit pas d'annoncer la fin inéluctable d'un quasi monopole du livre scolaire pour le "stockage" du savoir dans les établissements scolaires. Il reste à comprendre et à envisager les nouvelles articulations du livre de classe avec les autres sources disponibles de connaissances.

Ce qui est sur c'est que les manuels confortent les enseignants dans leurs habitudes et ne respectent pas toujours l'esprit des programmes.

2- Manuel parascolaire

Les manuels parascolaires s'utilisent pour de multiples raisons : pour effectuer une recherche, réviser un cours, préparer une épreuve du bac...etc. c'est donc l'un des outils mis à la disposition des apprenants pour compléter le manuel et les cours.

Il y a des *ouvrages de référence*, ceux auxquels les apprenants se "réfèrent" afin d'obtenir rapidement un renseignement précis, comme la définition d'un mot, la situation d'une ville, ou une date historique. Ils sont utiles autant en cours que pour un travail personnel, dans toutes les matières et toutes les circonstances, et se conservent d'année en année, des études secondaires aux supérieures. Ces livres font partie du matériel de "survie", à garder toujours accessible : c'est en se familiarisant avec eux, en ayant le réflexe permanent de chercher précisions et vérifications

que les connaissances des concepteurs (apprenants) s'ordonnent. Comme outil de référence, on a aussi les incontournables dictionnaires de langue française comme :

- 1-Les dictionnaires de langue à compléter par une grammaire du français, voire un guide orthographique.
- 2-Les dictionnaires encyclopédiques qui intègrent les noms propres avec des articles plus ou moins détaillés. Ces ouvrages demandent à être actualisés régulièrement.
- 3-Les dictionnaires spécialisés qui présentent le vocabulaire propre à une discipline : économie, technologie ...etc.
- 4-Les dictionnaires thématiques : étymologie, synonymes, citations, proverbes, auteurs...etc. c'est l'un des dictionnaires le plus pratique pour les dissertations.

Les livres parascolaires s'utilisent donc à la maison pour combler ses lacunes dans une matière ou intensifier sa préparation à un examen. Ils sont très appréciés par les élèves, car ils " collent " au plus près aux exigences des programmes et des épreuves officiels. Recueil d'exercices, aide-mémoire, annales...etc.

Au contraire des manuels scolaires, l'élève est libre d'acheter ce qu'il veut, tout en choisissant minutieusement les bons titres de voir ceux qui les aident vraiment dans ses études. Ces ouvrages s'utilisent pour des besoins et recherches personnelles.

L'offre des éditeurs est riche, le meilleur moyen reste donc de comparer. Sélectionnez un sujet au programme et regardez comment il est traité dans différentes collections. Observez la clarté de la mise en page, des commentaires, des énoncés... L'ouvrage est-il bien structuré ? Distingue-t-on nettement exercices et corrigés ? Le langage est-il compréhensible ? Le contenu est-il riche ? Son utilisation est donc

autonome, sans l'aide du professeur pour expliquer les passages compliqués.

Il existe même différentes catégories comme les synthèses de cours qui ont pour but de faciliter les révisions en lettres, sciences humaines, sciences et langues. En général, ces synthèses contiennent des fiches de cours, des tests, des sujets corrigés, des recommandations pour l'épreuve du bac.

Souvent consacrées à une seule discipline, elles peuvent aussi regrouper plusieurs matières pour un niveau donné.

Pour les recueils d'exercice qui sont un outil d'entraînement, ils concernent d'abord les mathématiques, la physique et la chimie. Les batteries d'exercices sont le plus souvent accompagnées de corrigés détaillés et commentés.

- Les guides méthodologiques

Ils montrent comment mettre en pratique ses connaissances. L'élève peut faire ainsi le point sur la dissertation ou le commentaire littéraire, l'oral de français, la physique/chimie en première S, les maths en terminale.

Pour les ouvrages d'approfondissement on peut dire qu'ils sont fréquents en lettres, philosophie, histoire géo ou économie, ils nous disent en plus sur un thème, un auteur ou une œuvre. Ce sont, par exemple, des histoires de la littérature, des analyses de romans ou d'ouvrages
Idem pour les " classiques " que le professeur de français demande d'acheter en début d'année.

Dans ces classiques, outre le texte intégral de l'œuvre, on peut trouver de nombreux documents utiles : vie de l'auteur, chronologie, index thématique ou bibliographie

Manuel scolaire ou parascolaire, notre grand souci est leur apport à l'apprentissage.

II- Description du manuel parascolaire

1-Le contexte général

Les enseignants et les élèves, réunis dans la classe, travaillent et échangent autour de divers supports plus ou moins adaptés à leurs besoins. Que ce soit des fiches réalisées par l'enseignant, des manuels scolaires produits par des éditeurs, des revues ou des journaux, des cédéroms et des sites Internet et même des manuels parascolaires, ces ressources assurent une multiplicité de fonctions. Qu'ils soient des auxiliaires d'enseignement ou des outils quotidiens de référence, ils peuvent servir aussi bien une réflexion ouverte qu'une pensée dogmatique.

Le support d'enseignement est inévitable et pourtant sa position pédagogique est imprécise ; ce n'est pas un outil neutre au service de la volonté d'un enseignant, ni un objet qui impose sa loi à tous, c'est un acteur à part entière dans le jeu complexe des apprentissages.

Ces supports prennent leur sens, leur utilité et leur efficacité, lorsqu'ils sont intégrés à un dispositif pédagogique qui donne un statut à ces supports : la même ressource peut devenir ainsi un outil de référence à la bibliothèque, le point de départ d'une activité en classe ou un outil personnel de révision à la maison. Dans le dispositif pédagogique, l'usage des élèves s'établit plus ou moins en conformité avec le projet enseignant. En fait, autour d'un support donné, plusieurs projets se rencontrent : le projet des auteurs du support, celui de l'enseignant et enfin ceux des élèves, multiples et souvent peu explicités. Cette diversité de projets, associée à un support au sein d'un dispositif pédagogique, participe à la structuration de l'activité et à l'organisation des pratiques scolaires et parascolaires.

Depuis quelques décennies, le secteur parascolaire a acquis une importance relative considérable et commence à s'insinuer dans des créneaux qui rendent les frontières floues non seulement entre les acquisitions coordonnées dans l'école et hors de l'école, mais aussi entre l'offre publique et l'offre privée. Les confins des différents types d'offre s'estompent de plus en plus avec l'accessibilité accrue à un multimédia diversifié dans un marché en recomposition autour de quelques grands attracteurs : le ludo-éducatif et le culturel, l'encyclopédie, le dictionnaire et les environnements d'apprentissage collectifs ou destinés à l'utilisation en autonomie.

2- L'analyse du manuel

Avant d'entamer cette analyse, il est important de signaler que l'analyse du manuel a été faite à partir d'un sondage, car il est impossible d'analyser la totalité des manuels parascolaires proposés en librairie alors qu'il n'y a qu'un certain nombre de ces ouvrages que les enseignants et élèves travaillent avec, parmi les manuels offerts en librairie : **Le cogito** de Lafrid Sahraoui, **Arnac3**, **Je prépare...mon bac** de D.Hamdaoui, **Mieux lire pour mieux écrire**, de Lardjane Nouria et Maloufi Nouara...etc. Tous ces manuels sont destinés aux élèves de terminale toute filière confondue. Concernant notre travail de recherche il s'est avéré que le manuel qui s'intitule **Mieux lire pour mieux écrire** est l'un des manuels le plus utilisés, un ouvrage réalisé par Casbah Edition.

À l'instar des ouvrages parascolaires, cet ouvrage offre un vaste choix sur le plan thématique et au niveau des questions ainsi que les exercices d'application.

Notre manuel contient 159 pages, il comprend cinq thèmes en plus d'un corrigé, chaque thème comprend un chapitre, ce dernier occupe environ 20 pages avec sommaire détaillé.

C'est l'un des ouvrages qui vise deux objectifs essentiels :

- Approfondir les connaissances et les méthodes nécessaires pour la compréhension des textes, par un ensemble d'outils d'analyse, de techniques et de notions ;
- Maîtriser l'écriture de chaque type de texte par de nombreuses activités rédactionnelles articulées aux activités de compréhension.

Son unique ambition est de prendre par la main et aider les élèves à préparer l'épreuve de français au baccalauréat. C'est, donc en quelque sorte un guide.

2.1- Les auteurs

Les éditeurs maîtrisent parfaitement la fabrication d'un produit complexe, surtout lorsqu'il s'agit d'un professeur ayant déjà l'expérience et surtout confronté à une complexité qui l'oblige à faire mieux pour donner et pouvoir transmettre des connaissances de base solides, une meilleure explication, un meilleur approfondissement, voir même une meilleure réussite.

Comme nous savons, le manuel scolaire est en général l'œuvre collective de cinq à six auteurs, leur fonction est bien indiquée ; inspecteur pédagogique, professeur ...etc.

Cependant, pour le manuel parascolaire on peut noter qu'il est le fruit d'un seul auteur, et parfois même, de deux auteurs, c'est le cas de notre manuel en question. Leur fonction n'est précisée que pour LARDJANE Nouria qui est une inspectrice à l'Education et à la formation son but sera de vouloir aider les élèves dans leurs études ou bien aider ses collègues.

(Page 1)

Les auteurs de cet ouvrage ont fait en sorte qu'il répond aux objectifs prioritaires de l'enseignement du français au lycée : mieux lire, pour mieux écrire, c'est ce double objectif qui assure sa cohérence.

2.2-L'analyse de la page de couverture

La page de couverture pour chaque ouvrage est très importante, son importance se trouve dans le choix des couleurs, des photos, des logos, et même du titre...etc., la page de couverture nous informe donc de la nature et la qualité de l'ouvrage.

Pour notre ouvrage on peut noter l'absence de la photo, il est couvert d'un fond bleu, en haut de couverture il est écrit les noms des auteurs : LARDJANE Nouria et MALOUFI Nouara ; un peu plus bas nous avons à gauche le titre du manuel **Mieux lire pur mieux écrire** et à droite *français* avec 3AS encerclé en rouge avec fond jaune, pour le reste de la page nous avons un extrait d'Albert Camus de L'étranger :

Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile « mère décédée enterrement demain sentiments distingués ». Cela ne veut rien dire .c'était peut être.

L'asile de vieillards est à quatre – vingt kilomètres d'Alger. Je prendrai le bus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi. Ainsi je pourrai veiller et je rentrerai demain soir. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille. Mais il n'avait pas l'air content. Je lui ai même dit : « ce n'est pas de ma faute.» il n'a pas répondu. J'ai pensé alors que je n'aurais pas du lui dire cela. En somme je n'avais pas à m'excuser. C'était plutôt à lui de me présenter ses condoléances.

Mais il le fera dans doute **après-demain**, quand il me verra **en deuil**. **Pour le moment**, c'est un peu comme' si maman n'était pas morte.

Dans cet extrait, on a constaté qu'il y a une sorte de coloration à l'aide d'un marqueur (bleu, jaune encadrement en rouge) en plus des énoncés encadrés, le classement sera ainsi :

Espace	Temps	Sentiment de tristesse
L'asile	Aujourd'hui	Maman est morte
L'asile de vieillards	Hier	Mère décédée
Alger	Demain	Enterrement
	A deux heures	Excuse pareille
	L'après-midi	condoléances
	Demain soir	En deuil
	Deux jours	
	Après-demain	
	Pour le moment	

La page de couverture est déjà révélatrice, avec l'extrait d'Albert Camus, L'étranger, les auteurs nous offrent un aperçu de ce qui va suivre, ainsi que les techniques employées pour l'analyse des textes.

2.3- La structure du manuel

La diversité des manuels est selon les niveaux et disciplines oblige les auteurs de ces ouvrages à prendre en considération plusieurs paramètres, chaque auteur souhaite séduire un plus grand nombre de ces concepteurs (enseignants et élèves) ces derniers ayant des exigences et

pratiques pédagogiques forts différentes, pour cela plusieurs techniques sont employées, car il y a une forte tendance des multiplications des entrées.

Autrement dit, le manuel ne propose pas un exposé suivi et articulé des connaissances mais il juxtapose des rubriques repérées par un titre, par une couleur, de prime abord l'ouvrage se présente comme un outil ou plus précisément comme une boîte à outil où les professeurs et les élèves en classe ou hors classe sont censés puiser selon leurs besoins.

Cette structure complexe est expliquée à l'élève dans une page qui doit lui permettre de s'orienter, c'est l'une des organisations la plus facile qui permet une meilleure explication.

Chaque chapitre est composé d'une ouverture qui illustre le plus souvent un certain nombre de double pages. Le chapitre est accompagné d'un sommaire présenté dans une page où on trouve le titre du chapitre en question suivi par des sous-titres :

CHAPITRE 1

LA COMMUNICATON

I - S'exprimer : les éléments de la communication

II - Pourquoi s'exprimer ?

Les fonctions du langage.

C'est l'une des structures qui permet aux concepteurs de s'orienter plus, grâce à ce qu'on appelle une double page.

Le premier chapitre du manuel est consacré donc à la communication, tout en répondant à la nécessité de la maîtrise d'un outil incontournable d'analyse des textes : le schéma de communication.

Les quatre autres chapitres abordent les quatre grands types de textes au programme de 3AS : le texte argumentatif, exhortatif, expositif et texte narratif.

Dans un souci pédagogique d'accompagner l'élève dans ses divers apprentissages, selon une démarche méthodique, chaque chapitre est subdivisé en six rubriques :

- La rubrique « rappel » résume les pré requis fondamentaux de chaque chapitre ;
- La rubrique « recherche » met en situation les notions rappelées dans la rubrique précédente ;
- La rubrique « application » par les textes variés et les questionnements progressifs qu'elle comporte, permet une analyse raisonnée de ces textes et la mise en place de stratégies de lecture appropriées ;
- La rubrique « à retenir » fait le point sur les nouvelles notions à acquérir en fonction de chaque type de texte ;
- La rubrique « synthèse » vise à consolider les outils d'analyse adaptés à chaque type de texte ;
- La rubrique « atelier d'écriture » comporte deux parties :
 1. une partie « exercices », pour la manipulation et la consolidation des faits de langue observés et des techniques d'écriture articulées aux activités de lecture ;

2. une partie « production », pour le réinvestissement de tous les acquis dans des situations de communication claires et adaptées à l'environnement de l'élève.

2. 4- Les textes proposés

Le manuel que nous comptons analyser est un manuel parascolaire destiné à des élèves de baccalauréat afin de leur permettre une meilleure révision et une meilleure réussite ; pour cela les auteurs du manuel ont fait en sorte que cet ouvrage soit abordable, facile à leur compréhension tout en essayant de respecter le programme officiel.

Pour cela on a essayé d'abord de vérifier son adéquation avec le programme officiel et on a constaté qu'il suit le programme de terminales toutes filières confondues.

2.4.1-Présentation du programme d'activité du manuel scolaire des classes de terminale

Projet I	Argumenter pour et contre
supports	« Le stylo à bille », Jean Rouaud « L'Internet et l'intégration planétaire », Jean Christophe Da Silva « Hamide Saraj réunit les fellahs », Mohamed DIB « le zapping », Bernard Pivot
Activités	Internet
Lexique	L'accord et le désaccord Les contraires ou les antonymes Les indices d'opinion
Syntaxe	Les articulateurs :

	<p>D'énumération</p> <p>D'opposition</p> <p>De conclusion</p> <p>Les introducteurs d'exemples</p>
Expression écrite	<p>Choisir des arguments</p> <p>Choisir des exemples</p> <p>Rédiger une introduction</p> <p>Rédiger une conclusion</p> <p>Elaborer un plan</p> <p>Rédiger un texte argumentatif</p>

Projet II	Exhorter
Supports	<p>« Affiche publicitaire », ANEP</p> <p>« Citoyens citoyennes du Gouvernorat du Grand Alger », Chérif Rahmani</p> <p>« L'appel des Lauréats du Prix Nobel de la paix » Lauréats du Prix Nobel de la paix</p> <p>« IOL, CESEREE, CHERCHELL, Ruine de la beauté » Maàr Chabni</p> <p>« Médinas et casbahs d'Algérie », Federico Mayor</p>
Activités Lexique	<p>Ville et environnement</p> <p>Violence et paix</p> <p>La modalisation</p> <p>Les verbes performatifs</p> <p>Les verbes de modalité</p>
Syntaxe	<ul style="list-style-type: none"> - le mode impératif - le mode subjonctif - l'expression du but

Expression écrite	Rédiges un appel Reconstituer un texte Rédiger un C .V.
-------------------	---

Projet III	Exposer
Supports	« Les greffes », Le Nouveau mémo Larousse « Qu'est qu'un clone ? Réda Cadi « Les tribulation d'un caillou latin », Louis Jean Calvet « La population mondiale », FNUAP
Activités Lexique	Le champ lexical Les substituts La définition Les procédés explicatifs
Syntaxe	Les marques de l'objectivité : La forme impersonnelle Le pronom indéfini « on » Le présent de vérité générale
Expression écrite	Reconstituer un texte expositif Rédiger un texte expositif

Projet IV	Raconter Décrire
Supports	Extrait de la nouvelle de Mohamed DIB « Un beau mariage » « L'invitation » « Chez tante Hasna » « La mariée » « Le repas de nocce »

	<p>« La fête »</p> <p>Nouvelle d'Andrée Chedid :</p> <p>« Le grand boulevard »</p>
<p>Activités</p> <p>Lexique</p>	<p>Terme générique</p> <p>Terme spécifique</p> <p>Les substituts lexicaux :</p> <p style="padding-left: 40px;">Reprises globales</p> <p style="padding-left: 40px;">Substituts spécifiques</p>
Syntaxe	<p>Le narrateur</p> <p style="padding-left: 40px;">Auteur / narrateur</p> <p style="padding-left: 40px;">Point de vue</p> <p>Les indicateurs temporels</p> <p>L'ordre chronologique</p> <p style="padding-left: 40px;">Repère situationnel</p> <p style="padding-left: 40px;">Repère textuel</p> <p>L'antériorité</p> <p>La postériorité</p> <p>La simultanéité</p> <p>Les temps du récit</p> <p style="padding-left: 40px;">Imparfait</p> <p style="padding-left: 40px;">Passé simple</p> <p style="padding-left: 40px;">Présent de narration</p>
Expression écrite	<p>Reconstituer un récit</p> <p>Rédiger un récit à partir de la structure</p> <p>Rédiger la suite d'une nouvelle</p> <p>Rédiger la fin d'un récit</p> <p>Réécrire une description selon des points de vue différents</p>

2.4.2-Présentation du programme d'activités du manuel parascolaire des classes de terminales

Projet I	La communication
Recherche	« Maxula –Radés, 1 ^{er} août 1946 », fathma Amrouche
Application	« le nouveau combat du commandant Cousteau », F.DE MONZA, elle, n 2385 ,23 sept.1991 « message à la jeunesse du monde, 1968 »R.Follereau.le livre d'amour « S.O.S » contacter service publicité EL-WATAN. « le vieil homme et la mer », Ernest Hemingway « Memoire de ma vie » préface, 1809, François De CHATEAUBRIAND « le résumé », Ghislaine REY
Synthèse	« les amandiers sont morts de leur blessures » Tahar ben Jelloun
Travaux d'écriture	- rédiger une lettre - rédige un message

Projet II	Argumenter : la réfutation
Recherche	« annales de la chambre des députés 1908», Maurice Barres
Application	« déclaration contre la peine de mort », Drothéa Moorfild « le journal de France soir ,26 juin 1977 », Jean Dutourd « la peine de mort agonise-t-elle ? » Maître Robert Badinter

Synthèse	« le dernier jour d'un condamné », Victor Hugo
Atelier d'écriture / Production	<ul style="list-style-type: none"> - thèse et argument - savoir résumer une thèse - choisir des arguments - choisir des exemples - élaborer un plan - rédiger un texte argumentatif

Projet III	Exhorter : l'appel
Recherche	« protégeons notre planète », David COOK
Application	<p>« appel du comité pour le droit à la santé à une journée de protestation et d'action », le Matin n° 61, du 28 novembre 1991</p> <p>« De l'aide aux handicapés d'Oran » EL WATAN, 02 février, 1992.</p> <p>« message à la jeunesse du monde ,1968», R.Follereau</p> <p>« une terre fertile ou un désert stérile ? nous pouvons encore choisir », David COOK</p>
Synthèse	« appel pour sauver l'enfance déshéritée », Bouziane Ahmed KHOJA
Atelier d'écriture /production	<ul style="list-style-type: none"> -le mode impératif -le mode subjonctif -l'expression du but -rédiger un appel -reconstituer un texte d'appel

Projet IV	EXPOSER
Recherche	« la famille, initiation aux faits économiques et sociaux », Jean Luc Mathieu
Application	« Menace sur méditerranée », Samia Toualbi « Chine : les guerriers de l'ombre », Michel FAUCHER « dépister l'hépatite », revue, la vie électrique n°228 janvier fév.1991
Synthèse	« la structure économique de la société traditionnelle », Guy ROCHER
Atelier d'écriture/production	<ul style="list-style-type: none"> - le champ lexical - les substituts - la définition - les procédés explicatifs - rédiger un texte expositif - rédiger un exposé

Projet V	Le texte narratif
Recherche	« la bille », Jacques Sternberg « Zadig ou la destinée », Voltaire
Application	« Thérèse Raqui », Emile Zola « nouvelles histoires extraordinaires », Edgar Allan Poe « des douars et des prisons » Jacqueline Guerroudj « vendredi ou la vie sauvage », Michel Tournier
Synthèse	« la maison », André Maurois
Atelier	- le narrateur :

d'écriture/production	<ul style="list-style-type: none"> - auteur/narrateur - point de vue - L'antériorité - La simultanéité - La postériorité - L'ordre chronologique - Repère situationnel - Repère textuel - Les indicateurs temporels - Les temps du récit : - Imparfait - Passé simple - Présent de narration - Réécrire à un récit - Rédiger la suite d'un récit - Rédiger la fin d'un récit
-----------------------	--

Dans le programme officiel comme dans notre manuel il y a en tout quatre chapitres traitant différents sujets en plus d'un chapitre qui n'est autre qu'un rappel déjà étudié en 1^{er} année ;(le chapitre de communication) :

1. Communication
2. Argumentation
3. Le texte exhortatif
4. Le texte expositif
5. Le texte narratif

Textes traitant la communication	Textes argumentatifs	Textes exhortatifs	Textes expositifs	Textes narratifs
19	05	07	07	07

Le manuel propose 45 textes traitant multiples sujets, ses derniers sont sous forme d'exercices ; en plus de ces textes il y a des dissertations qui les accompagnent.

Les thèmes abordés sont divers, et variés. Dans chaque chapitre on retrouve ou moins 08 sujets c'est à dire 08 thèmes. Les thèmes sont choisis soigneusement afin qu'ils soient actuelles ; car ce que l'élève cherche, c'est aborder de nouveaux thèmes, des thèmes qui ne seront pas les même que ceux donnés par le manuel scolaire

Les thèmes choisis en manuel parlent de la société, la santé, l'éducation, et l'environnement ...etc.

Les thèmes	Nombre de textes	Pages
L'éducation	02	43,44
La santé	05	52, 53, 61, 72,82
La société	09	30, 31, 33, 36, 55, 57, 67, 75,83
L'environnement	07	49, 54, 70, 77, 77, 78,80

Technologie et science	05	42, 79, 81, 82,84
------------------------	----	-------------------

Il y a aussi des textes sous forme de lettre qu'on retrouve dans le chapitre de « communication » ainsi que des poèmes ; dans le chapitre « narratif » il y a des récits tirés des romans, des nouvelles.

Il est important de signaler que le premier chapitre « communication », ne fait pas partie du programme officiel de 3ème A S ; ce chapitre est étudié en première année secondaire, les auteurs ont voulu l'ajouter afin de permettre aux élèves de bien l'approprier, puis que il les aident pour l'analyse des textes, il leur offre des idées bien déterminer de base qui ne sont pas oublier.

2.5-Structure des chapitres

Chaque chapitre est accompagné par des rubriques (comme on a déjà signalé). La rubrique « rappel » nous propose une définition du chapitre à traiter :

Rappel

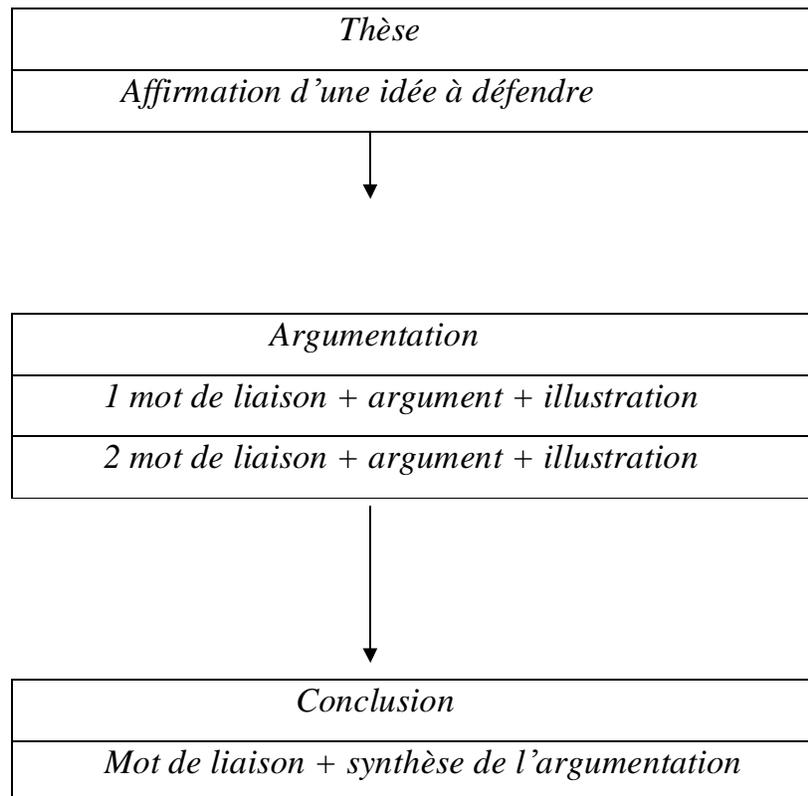
Dans un texte argumentatif, l'auteur défend une opinion (une thèse). Pour convaincre le lecteur et l'amener à partager son point de vue, il s'appuie sur des arguments classés du plus faible au plus fort.

Chaque argument est souvent expliqué ou illustré par un ou plusieurs exemples.

Les mots de liaison ou articulateurs, qui servent à additionner les arguments sont les suivants :

<i>Pour présenter un 1^{er} argument</i>	<i>D'abord, en premier lieu, premièrement, d'une part...etc.</i>
<i>Pour présenter les arguments suivants</i>	<i>Ensuite, en outre, de plus, par ailleurs, en deuxième lieu, deuxièmes, d'autre part...etc.</i>
<i>Pour présenter le dernier argument</i>	<i>Enfin, pour finir, en dernier lieu...etc.</i>

Schéma du texte argumentatif ou l'auteur défend une thèse :



Les champs lexicaux :

Afin de bien cerner le thème d'une argumentation et la nature des arguments, il est utile de s'intéresser aux champs lexicaux.

Un champ lexical est l'ensemble des mots qui renvoient à la même idée, à la même notion (champ lexical du travail, de la justice, de la vie...etc.) ou qui équivoquent un même domaine de la réalité (champ lexical de la nature, du tourisme, du sport...etc.).(Page 29)

Ce ci est donc le contenu de la rubrique « rappel » qui n'est autre qu'une définition englobant la structure d'un texte argumentatif (comment il est composé) ainsi que les articulateurs, sans oublier les schémas qui sont indispensables pour un texte argumentatif. Cette rubrique est donc un résumé des prérequis fondamentaux.

- La rubrique qui suit est la rubrique « recherche » qui traite un texte de Maurice BARRES, journal officiel, annales de la Chambre des députés, 1908.

Recherche :

Après avoir lu attentivement le texte, répondez aux questions qui suivent :

Texte :

Si nous supprimons la peine de mort, si nous faisons cette expérience de désarmement, au risque de qui serait-elle faite.

Il faut bien le constater : ce sont les pauvres que nous découvrons, ce sont eux qui pâtiront d'abord. Quoi qu'on fasse, il est bien certain que la police protégera toujours mieux les riches que les pauvres...

Cette suppression de la peine de mort sera-t-elle du moins ennoblissement de notre civilisation ? Si quelque-uns sont disposés à le croire, c'est qu'ils désirent mettre, de plus en plus, notre société d'accord avec les données que nous fournit la science.

Nous écoutons les médecins qui nous disent en regardant les assassins : « ils sont nécessités. Celui-ci tient son crime de son atavisme, cet autre le tient du milieu dans lequel il a été plongé »

Pour ma part, je demande que l'on continue à nous débarrasser de ces dégradés, de ces dégénérés dans les conditions légales d'aujourd'hui, en tenant compte d'indication qui nous sont fournies par les hommes de science compétents, quand ils nous disent que celui-ci relève des asiles plutôt que de la punition. Je crois qu'il y a lieu de recourir à la punition exemplaire (...).

C'est par amour de la santé sociale que je vote le maintien et l'application de la peine capitale. En tout cas, qu'il me soit permis de vous dire en terminant, cette mesure que vous croyez une mesure de générosité, c'est une générosité que nous ferons aux dépens des autres.
(Page 30)

*Maurice BARRES, journal officiel,
Annales de chambre des députés, 1908*

Question :

- 1) *Quel est l'objet de l'argumentation contenue dans ce texte ?*
- 2) *Dites avec précision qui est l'auteur du texte.*
- 3) *Quelle position défend-il ?*

Relevez les deux phrases où elle est clairement donnée.

- 4) *Retrouvez dans le texte deux premiers paragraphes les arguments qui appuient sa thèse.*
- 5) *« cette mesure que vous croyez une mesure de générosité » : de quelle mesure s'agit-il ? qui est désigné par « vous » ?*
- 6) *Quelle est la conclusion de l'auteur ? par quoi est-elle introduite ?*

7) *L'argumentation de Maurice BARRES vous a-t-elle convaincu ? pourquoi ?*

Dans ce texte il est question de « peine de mort » un sujet qui laisse à réfléchir, pourquoi un tel sujet ? Les auteurs ont insisté sur ce thème et cela on le proposant dans la rubrique qui suit « application », on le retrouve dans les trois textes donnés, ainsi que dans la rubrique « synthèse ».

Au niveau des questions proposées, on a noter qu'ils sont formulées de façon à ce que l'apprenant puisse aller du général « l'objet de l'argumentation » pour arriver à défendre ou rejeter une thèse, c'est le but de ce chapitre qui vise la construction d'une thèse et la rejetée on donnant des arguments solides, pour arriver à une conclusion qui soit arbitraire.

Pédagogiquement, les questions proposées visent un savoir faire cognitif, qui les oriente vers l'application et la généralisation.

- La rubrique « à retenir », (page 36) est en quelque sorte, un récapitulatif de ce qui a été dit :

A retenir

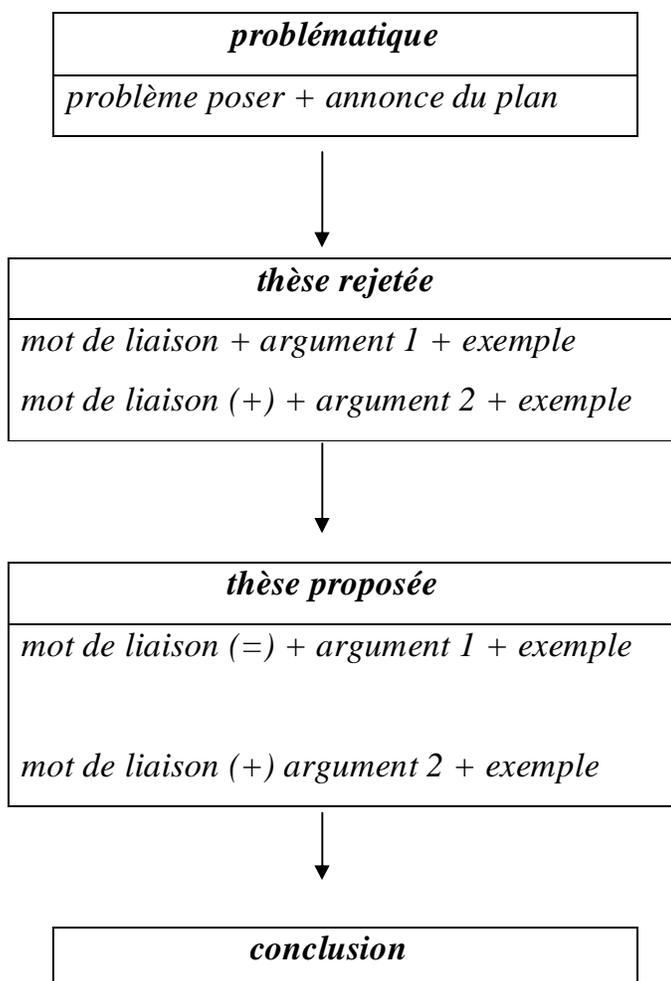
Dans un texte argumentatif ou l'auteur discute un point de vue, il commence par réfuter les arguments adverses avant de présenter les arguments qui défendent sa thèse.

Pour critiquer une thèse adverse il va utiliser un vocabulaire négatif (péjoratif) et pour appuyer sa thèse il emploiera un vocabulaire positif (mélioratif).

Pour structurer son raisonnement il utilise des mots de liaison, ou articulateurs qui sont les suivants :

<i>pour additionner (+)</i>	<i>(voir dans le tableau rappel)</i>
<i>pour opposer (=)</i>	<i>or, au contraire, par contre...</i>
<i>Pour amener une concession, une restriction</i>	<i>malgré, en dépit de, pourtant, néanmoins, cependant...</i>
<i>pour conclure</i>	<i>donc, ainsi, en définitive, en conclusion, pour conclure...</i>

Schéma d'un texte argumentatif ou l'auteur réfute une thèse :



*mot de liaison + synthèse
de l'argumentation*

- Nous arrivons à la rubrique « synthèse », comme son nom l'indique est une synthèse de tout ce qui a été fait. Le thème du texte est toujours la « peine de mort » de Victor HUGO, le dernier jour d'un condamné, préface, 1829. (Page 37)

Le texte :

Ceux qui jugent et qui condamnent disent la peine de mort nécessaire.

D'abord- parce qu'il importe de retrancher de la communauté sociale un membre qui lui a déjà nui et qui pourrait lui nuire encore-. S'il ne s'agissait que de cela, la prison perpétuelle suffirait. A quoi bon la mort ? Vous objectez qu'on peut s'échapper d'une prison ? Faites mieux votre ronde. Si vous ne croyez pas à la solidité des barreaux ou le geôlier suffit.

Mais, reprend-on –il faut que la société se venge, que la société puisse-. Ni l'un, ni l'autre. Se venge est de l'individu, punir est de Dieu.

La société est entre les deux. Le châtement est au dessus d'elle, la vengeance au dessous. Rien de si grand et de si petit ne lui sied. Elle ne doit pas «punir pour se venger» ; elle doit corriger pour améliorer. Transformez de cette façon la formule des criminalistes, nous la comprenons et nous y adhérons.

Reste la troisième et dernière raison, la théorie de l'exemple.- il faut faire des exemples !il faut épouvanter par le spectacle du sort réservé aux criminels ceux qui seraient tentés de les imiter ! –voilà bien à peu près textuellement la phrase éternelle dont tous les

réquisitions des cinq cents parquets de France ne sont que des variations plus ou moins sonores. Eh bien ! Nous nions d'abord qu'il y ait exemple. Nous nions que le spectacle des supplices produise l'effet qu'on attend. Loin d'édifier le peuple, il démoralise, et ruine en lui toute sensibilité, partant toute vertu. Les preuves abondent, et encombreraient notre raisonnement si nous voulions en citer. Nous signalerons pourtant un fait entre mille, parce qu'il est le plus récent. Au moment où nous écrierons, il n'a que dix jours de date. Il est du 5 mars, dernier jour du carnaval. A Saint-Pol, immédiatement après l'exécution d'un incendiaire nommé Louis Camus, une troupe de masques est venue danser autour de l'échafaud encore fumant. Faites donc des exemples ! Le mardi gras vous rit au nez.

Victor Hugo, le dernier jour d'un condamné, préface, 1829

Nous avons ici un texte d'un écrivain et poète français du XIX^{ème} siècle, Victor Hugo, nous allons essayer d'étudier son texte « Le dernier condamné » :

Sur le champ lexical :

Notre texte se compose de cinq paragraphes, où il est question de défendre et réfuter les thèses, pour cela des arguments sont introduits par les termes suivants :

- d'abord,...
- mais, reprend-on ...
- la troisième et dernière raison ...

Les termes employés renvoient à la même idée celle d'un condamné ;

- peine de mort, prison perpétuelle, mort, prison, des barreaux de fer, criminels, ...

L'emploi de phrases déclaratives « *Ceux qui jugent et qui condamnent disent la peine de mort nécessaire.* »

Les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif, « disent, objectez, peut... », à l'imparfait « pourrait, s'agissait, »

Les fonctions du langage dominantes sont, la fonction expressive et la fonction conative.

Les auteurs du manuel proposent les questions suivantes :

1. *Qui est Victor Hugo ? que savez-vous de lui ?*
2. *quelle thèse Victor Hugo réfute-il dans ce texte ? par qui est elle défendue ?*
3. *quels sont les trois arguments avancés par ceux qui soutiennent cette thèse ? par quels termes sont ils introduits ?*
4. *sur quels arguments Victor Hugo s'appuie-t-il pour réfuter la thèse adverse ? relevez-les*
5. *« vous objectez », « reprend-on », « nous nions ». à qui renvoient les pronoms soulignés ?*
6. *« ni l'un ni, l'autre »*
 - *à quels verbes renvoient « l'un » et « l'autre » dans cette phrase ?*
 - *par quels verbes Victor Hugo propose-t-il de les remplacer ?*
7. *quel exemple illustre le troisième argument de l'auteur ?*
8. *complétez le tableau suivant :*

	<i>Thèse réfutée</i>	<i>Thèse défendue</i>
<i>Auteur de la thèse</i>		
<i>Contenu de la thèse</i>		
<i>Arguments</i>	1. 2. 3.	1... 2... 3...

Nous avons, ici, la preuve que les auteurs visent beaucoup plus un perfectionnement de la langue, et un ensemble d'outils d'analyses. Pour la dernière rubrique qui se nomme « atelier d'écriture », les auteurs nous offrent deux parties : exercice et production, dans la partie exercice on trouve 11 exercices proposés :

« Il est vrai que je n'éprouve aucune compassion pour l'assassin de mon fils. Mais je pense qu'ajouter de la violence à de la violence n'apporte rien ».

D.B.Moorfeld.

« Certes il est difficile de dire : « celui-ci est coupable, il doit être frappé. » mais, c'est pour décider des choses difficiles que le peuple donne le pouvoir à certains hommes ».

J.Dutourd

a) *Soulignez, dans ces deux énoncés, l'argument de chaque auteur.*

b) *Par quel terme est- il introduit ?*

c) *« il est vrai que », « certes » expriment-ils :*

- un accord total avec un argument adverse ?

- un rejet de l'argument adverse ?
- une concession à l'argument adverse ?

Ces exercices ont pour but l'approfondissement et l'accentuation sur le chapitre.

Dans la partie production on a une dissertation à faire ; c'est donc l'un des moyens qui permet à l'élève de s'exprimer à partir d'un sujet choisi :

Rédigez à partir des thèses, qui vous sont proposées ci-dessous, un texte argumentatif dans lequel vous prendrez position sur l'avenir du livre.

Thèse 1 : *le livre n'a plus d'avenir il est remplacé par l'ordinateur.*

Thèse 2 : *le livre a encore un bel avenir devant lui.*

En plus de cette dissertation les auteurs donnent même une deuxième dissertation sous une autre forme :

- a) *Ci-dessous vous sont proposées l'introduction et la conclusion d'une argumentation. Analysez-les et dites avec précision quel est l'objet de l'argumentation et quelles sont les deux thèses qui s'opposent.*

Introduction :

« Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves »

Cette affirmation est partagée non seulement par des personnes interrogées au hasard mais aussi par des enseignants.

Conclusion :

En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

b) Voici maintenant une suite d'argument et d'exemples données dans le désordre.

Regroupez les arguments et les exemples qui appuient la thèse 1 et ceux qui appuient la thèse 2 (celle défendue par l'auteur de la réfutation).

Choisissez un ordre de classement des arguments.

- lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde.*
- Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles*
- Les maîtres d'école ont-ils une formation psychopédagogique suffisante ?*
- Les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture.*
- Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.*
- On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.*
- L'autre grand reproche qu'on leur fait c'est qu'ils ne savent pas écrire.*
- S'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux.*
- Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par les professeurs de langues.*
- Les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées ?*

c) Rédigez le texte complet de l'argumentation en étant attentif à sa présentation et à l'emploi d'articulateurs qui conviennent.

En lisant bien la rubrique « atelier d'écriture » on constate que les auteurs ont fait en sorte que l'élève se prépare à l'épreuve du baccalauréat en rédigeant des dissertations et même à construire un texte argumentatif à partir des énoncés qui sont donnés.

C'est donc en quelque sorte un avant goût de l'épreuve du baccalauréat, car la feuille d'examen du baccalauréat de la langue française a la même structure donnée par ce manuel ; en examen ils commencent par leur donner un texte accompagné par des questions, enfin ils terminent le sujet par leur proposer deux questions au choix : ou bien reconstruire un texte à partir des énoncés donnés, ou bien rédiger une dissertation à partir d'un sujet proposé.

Toujours au niveau du second chapitre « argumentation », les auteurs le terminent par donner des **consignes** qui seront une conclusion de tout ce qui a été donné en chapitre d'argumentation. (Page 45) :

Consigne :

- *vous utilisez le schéma argumentatif de la réfutation (voir rubrique à retenir).*
- *vous appuyez la thèse réfutée et la thèse défendue par deux arguments chacune.*
- *Vous illustrez un argument de la thèse réfutée et un argument de la thèse défendue par un exemple.*
- *Vous ferez attention à l'emploi d'articulateurs convenables (voir rubriques rappel et à retenir)*

- *Vous soignerez la présentation (1 paragraphe pour l'introduction, 2 paragraphes pour le développement, 1 paragraphe pour la conclusion)*

Chaque chapitre est construit ainsi :

- ✓ Rappel
- ✓ Recherche
- ✓ Application
- ✓ Synthèse
- ✓ Atelier d'écriture
- ✓ Consignes

Toutes ces rubriques se suivent et se complètent les unes et les autres pour permettre un meilleur apprentissage.

La deuxième partie du manuel parascolaire est consacrée aux corrigés de tout ce qui a été donné comme exercice.

De prime abord, le manuel offre, une apparence de tous les éléments nécessaires à la construction des savoirs. Il pourrait donc remplacer le professeur puisqu'il contient non seulement le savoir mais aussi son élaboration et même la vérification de son appropriation.

2.6-Etude d'un des textes

Le texte qu'on a choisi d'étudier est expositif, dans cette étude on essaiera de mieux voir la syntaxe, le lexique le temps des verbes employés ; nous allons voir aussi comment les auteurs procèdent pour exploiter et transmettre leurs savoirs ainsi que les techniques employées pour l'analyse d'un texte :

Le texte

On peut définir la famille comme étant un groupe, de taille et de structure très variable, dont les membres ont des liens de parenté par le sang ou par alliance.

La physionomie de la famille varie selon le type de relations qui existent entre ses divers membres. Selon ce critère, on distingue communément deux grandes catégories de familles.

- 1. La « famille conjugale » : elle se compose du père, de la mère et des enfants.*
- 2. La « famille consanguine » : parfois appelée clan, elle est toujours plus étendue puisqu'elle se compose de plusieurs familles conjugales que lient entre elles des liens de consanguinité. Les clans reposent sur les liens de parenté qui existent entre les hommes ou les femmes des différentes générations. Plusieurs clans peuvent constituer une tribu.*

Un autre critère influe également sur l'organisation familiale.

Il s'agit de l'exercice de l'autorité. En règle générale, une hiérarchie s'instaure dans la famille entre les personnes qui donnent des ordres et celles qui leur obéissent. Cette organisation de l'autorité donne naissance à des types de familles fortes différentes.

Trois exemples peuvent être cités.

Ainsi, la famille est dite « patriarcale » (lat. pater, père, et gr. Arke, commandement), lorsque l'homme le plus âgé de la famille dirige les autres membres en raison des qualités (généralement de sagesse et d'expérience) que l'on impute à l'âge.

Par contre, dans la famille « matriarcale » (lat. mater, mère et gr. Arkhe, commandement), c'est la femme la plus âgée qui prédomine. Ce type de famille, au sein desquelles les femmes exercent l'autorité principale (ce qui peut se traduire par le fait que le nom des enfants leur

vient de la mère et non par le père) existe encore actuellement dans certaines tribus africaines.

Enfin, la famille « gérontocratique » (grec geron, vieillard) est dirigée par une sorte de « conseil des anciens », c'est-à-dire que l'autorité y est exercée collectivement par les personnes les plus âgées.

Bien entendu, ces différents critères se combinent les uns les autres pour donner naissance à des types familiaux différents.

Pour chaque groupe humain, selon les lieux et les époques, il existe un mode particulier d'organisation familiale accepté par la très grande majorité des individus qui composent ce groupe.

Jean Luc MATHIEU, initiation aux faits économiques et sociaux.

- Comme nous savons dans un texte expositif, l'émetteur a pour intention, transmettre des informations qui sont objectives sur un tel phénomène ou un tel objet, ou bien encore une situation ou un concept... ; pour notre texte il s'agit de transmettre des informations concernant la cellule familiale.

Le texte présenté est clair en général car dans un texte expositif, la clarté est dominante l'émetteur utilisera un vocabulaire bien précis. C'est le cas de notre texte en question parce qu'on remarque que le choix des termes est soigneusement choisis et clair : famille, clan, hommes, femmes, autorité, groupe, relations, sang, liens, organisation...etc.

Notre texte est donc un texte expositif, qui dit expositif dira donner des définitions : « on peut définir la famille comme étant un groupe, de taille et de structure très variable,... ». Un des critères d'un texte expositif est donc présent, celui de donner une définition.

Si on veut faire une étude complète de ce texte, on dira que contrairement au texte argumentatif qui vise à convaincre le lecteur de partager un point de vue personnel, le texte expositif a pour but de donner une information objective ; « la famille ».

Il ne s'agira pas donc d'influencer le lecteur mais lui apporter des connaissances ; « la famille conjugale » « la famille consanguine » « la famille patriarcale » « la famille matriarcale » « la famille gérontocratique ».

Ce ci est donc la forme la plus courante pour un texte expositif ;

Récapitulant notre étude on disant que le texte expositif se caractérise par :

- L'emploi de phrases déclaratives ; « la physionomie de la famille varie selon le type de relations qui existent entre ses divers membres »
- L'utilisation d'un vocabulaire précis et souvent spécialisé (propre au thème abordé) ; famille, clan, hommes, femmes, autorité, groupe, relations, sang, liens, organisation...
- L'absence de marque de l'émetteur ;
- L'emploi fréquent du présent de l'indicatif à valeur intemporelle (présent de vérité) ; « elle se compose... » « la famille varie... » « on distingue... » « les clans reposent... » « qui existent... » « ...peuvent constituer... » « une hiérarchie s'instaure dans la famille... ».
- La présence de nombreux procédés explicatifs ;
 1. Reformulation : « c'est-à-dire », « une sorte de ».
 2. Dénomination : « appelée », « est dite ».
 3. Définition : « on peut définir ».

Ce ci est pour notre texte en question ; dans les textes expositifs on peut trouver aussi les illustrations.

- Un texte expositif comporte aussi des indicateurs d'énumération, comme par exemple :

1- Les chiffres : 1, 2,3 ...

1- « la famille conjugale »

2-« la famille consanguine »

2- Les lettres : à, b, c,...

3- Des adverbes : ainsi, la famille est dite...

Par contre, dans la famille....

Enfin, la famille...

Bien entendu, ces différents...

- Sans oublier les deux fonctions du langage mises en oeuvre dans chaque texte expositif qui sont :

1- La fonction référentielle qui domine ;

2- La fonction métalinguistique, elle se trouve à travers les procédés explicatifs.

Le texte nous donne un aperçu récapitulatif de ce que peut constituer un texte du genre « expositif » à savoir : pour l'emploi de ses phrases, de son vocabulaire, l'emploi du temps, la présence de nombreux procédés explicatifs, les indicateurs d'énumération et enfin les fonctions du langage.

De prime abord, le texte est bien choisi comme texte expositif, il répond aux critères déjà cités. On essaiera de voir maintenant les questions qui accompagnent le texte, notre seconde étude sera destinée au questionnaire proposé :

Questions :

1. *d'après la source, dites à quel public s'adresse ce texte.*
2. *quels sont les deux critères principaux qui permettent de classer les familles ?*

3. combien de catégories de familles distingue le premier critère ?
combien en distingue le second ?
4. relevez les termes qui introduisent les types de familles définis par le second critère et donnez la valeur de chacun de ces termes.
5. quel est le rôle des parenthèses contenues dans le texte
6. relevez : - une expression qui introduit une définition,
- deux expressions qui introduisent une reformulation,
- deux expressions qui introduisent une dénomination,
- 7 complétez le tableau suivant par des éléments pris du texte.

	Dénomination de la famille	Composition	Exercice de l'autorité
1 ^{er} critère	1- 2-		
2 ^{ème} critère	1- 2- 3-		

8-les deux critères de classement des familles s'opposent-ils ?

Relevez une phrase du texte qui justifie votre réponse.

9- quels sont les deux facteurs qui ont une influence sur le mode d'organisation de la famille ?

10- complétez le canevas ci-dessous par les mots et expressions qui conviennent :

La famille est unsocial dont les membres ont des...de parenté par le ...ou par alliance. Deux...influent sur son...

Le premier se rapporte au type de...entre ses...Il permet de ...la famille...et la famille...

Le second... concerne...Il établit une distinction entre la famille..., la famille...et la famille...

Cependant, ces critères...entre eux pour produire des ...de famille adaptés aux...et aux....

Ce sont des questions qui pour la plupart d'entre nous les voient simples, certes ils le sont, mais ce qu'il faut savoir c'est qu'ils touchent tout se qui peut se rapporter au texte expositif : ils traitent sont vocabulaire (texte expositif), les expressions, ...etc.

En revanche, certaines questions semblent s'appuyer sur l'expression de la langue, ces questions méritent pour notre part une grande attention, car le travail de l'expression écrite est aussi important que répondre aux questions dont les réponses se trouvent à l'intérieur du texte lui-même.

La même remarque est faite pour le reste des chapitres, à savoir le texte exhortatif et le texte narratif sans oublier le grand chapitre qui traite la communication. Chacun de ces chapitres ont laissé une grande partie pour l'expression écrite ; concernant le chapitre « exhortatif » une partie est destinée à l'expression écrite :

1) Vous étés lycéen(ne) et vous ne supportez plus la situation faite aux personnes âgées dans notre société.

Vous décidez, avec un groupe de camarades, de lancer, à travers la presse, un appel aux jeunes pour que cette situation change.

Rédigez le texte de l'Appel.

2) Le texte de l'appel ci-dessous est incomplet :

Complétez le par :

- un titre*
- le constat d'une situation négative.*
- La possibilité d'un changement.*

N'attendez plus. Adressez vous au centre de transfusion sanguine du C.H.U Bab-El-Oued ou à l'hôpital le plus proche.

Offrez un peu de votre sang. Rendez l'espoir à ceux qui en ont besoin.

Dieu vous le rendra.

La conception de ces expressions écrite est très attirante, le premier appel touche deux sujets : il s'adresse aux lycéens on leur demandant d'écrire à la presse, qui demande toute une réflexion, et enfin le sujet est bien choisi étant donné que c'est l'une de nos préoccupations primordiales, qui s'institue dans une société musulmane n'appréciant pas cette situation « l'abandon des parents ».

Le second appel lui aussi est bien choisi, c'est presque le même contexte ; demander de l'aide au près de ceux qui ont besoin, dans notre société on ne cesse pas de faire appel aux personnes, afin de partager leur sang qui signifie : partager un sourire, c'est un don noble.

Les deux textes à rédiger sensibilisent nos élèves, parce que c'est au pré de cette tranche d'âge qu'on trouve échos.

Apparemment, la conception des exercices semble conforme aux objectifs visés :

- Approfondir les connaissances et les méthodes nécessaires pour la compréhension des textes, par un ensemble d'outils d'analyse, de techniques et de notions ;
- Maîtriser l'écriture de chaque type de texte par de nombreuses activités rédactionnelles articulées aux activités de compréhension.

Sur le plan des thèmes on peut dire que le manuel offre un potentiel riche et varié relatives au milieu social, à la vie de famille, au milieu sanitaire ...

Pédagogiquement, il répond aux critères recherchés par les élèves ces critères permettent aux apprenants de mieux circonscrire leurs champs d'étude.

Notre manuel est donc bien constitué, il répond aux besoins de nos apprenants, il les aide à franchir ce qu'ils appellent « le fantôme ».

Le tour d'horizon que nous venons de faire au sujet de notre manuel parascolaire, nous a permis de prendre en considération tout effort qui a pour objectif la réussite de nos futurs étudiants, dans un souci pédagogique on peut le considérer comme étant un précieux soutien et un bon ami qui reconforte chacun de nos élèves.

Pour finir cette analyse du manuel parascolaire, on peut dire qu'il contient (159) pages ; la place consacrée aux exercices est très grande avec celle des textes : 70 exercices et 45 textes, pour un ouvrage de référence on peut dire aussi qu'il se place après le manuel scolaire qui devrait à tous les niveaux de l'apprentissage permettre à l'apprenant, en tant qu'individu d'affirmer son existence à travers les activités pédagogiques qu'il met à sa disposition.

Chapitre II : l'analyse du questionnaire

1- Présentation des travaux de l'homologation des moyens didactiques :

Avant d'entamer notre questionnaire, on a jugé utile de montrer la position du manuel parascolaire et ses utilisations pour les différentes disciplines.

Le département de la conception et de l'homologation des moyens didactiques dans ses travaux réalisés dans le cadre de l'homologation des manuels parascolaires a pu enregistrer les notes suivantes :

Nombre de maisons d'édition concernées par l'homologation.....08

Total des ouvrages parascolaires proposés à l'homologation.....44

Les ouvrages parascolaires pour l'enseignement fondamental et secondaire dans les disciplines scientifiques et littéraires sont répertoriés dans le tableau suivant:

Discipline	Niveau			Total
	Primaire	Moyen	secondaire	
Langue arabe	12	01	-	13
Philosophie	-	-	04	04
Langue française	01	03	03	07
Mathématiques	04	01	05	10
Technologie physique	-	01	08	09
Sciences – Naturelles Etude du milieu	01	03	-	04
Total	18	09	17	47

Le tableau nous montre clairement l’usage des manuels parascolaires, pour chaque discipline, et chaque niveau ; ce qui est remarquable c’est l’utilisation du manuel parascolaire en grand nombre au primaire surtout pour la langue arabe, au moyen son usage est un peu moins important.

En secondaire on retrouve par contre un usage important surtout pour les matières essentielles des scientifiques (mathématiques, technologie et physique), l’usage des manuels parascolaire pour ces filières est remarquable, c’est presque la majorité des élèves qui l’utilisent, on se demande donc qu’on est il pour le manuel scolaire ? La remarque est la même pour les matières essentielles des littéraires (philosophie et langue française), concernant la langue française, l’usage du manuel parascolaire est très important pour les deux cycles : moyen et secondaire, on a l’impression qu’il joue le même rôle que le manuel scolaire pour ne pas dire qu’il le remplace.

Cette constatation est importante parce qu'on a pu voir que les manuels parascolaires occupent une grande partie dans notre système éducatif, ils deviennent même des outils de base qu'on ne peut pas les détacher des mains et cartables de nos élèves.

Ceci n'est autre que les déclarations faites par le département de l'homologation des moyens didactiques.

2- Le questionnaire

2-1 Présentation du questionnaire :

Pour appuyer l'objectif de notre recherche, nous avons jugé utile de rédiger un questionnaire que nous avons distribué à 15 enseignants de la langue française et leurs élèves de terminales toutes filières confondues, le nombre des élèves était entre 250 et 300 élèves, nous avons choisi comme période le mois de février, avant les examens du deuxième trimestre.

Le but du questionnaire était de recueillir le maximum d'informations concernant l'utilisation des manuels parascolaires, et leur rôle dans l'apprentissage des langues.

Le questionnaire est composé de 08 questions, dont 07 sont destinées aux élèves.

Les enseignants interrogés, ont accepté nous aider et à répondre honnêtement aux questions. Les élèves eux aussi ont répondu avec un grand plaisir.

2-2 Analyse et interprétation des résultats :

Le questionnaire était destiné aux enseignants de la langue française qui enseignent les élèves de terminales toutes filières confondues et leurs élèves; les résultats étaient les suivants :

QUESTION N°1 :

1- Utilisez-vous des manuels parascolaires ?

Tableau 01 « enseignants »

Réponses	nombre de réponses
Oui	11 73%
Non	04 26%

tableau 02 « élèves »

Réponses	nombre de réponses
Oui	290 82%
Non	30 10%

Commentaire

La première question était de savoir bien sur s'ils utilisaient des manuels parascolaires, la majorité presque des enseignants leur réponse était oui, concernant les élèves, leurs réponses étaient systématique « un grand oui ».

QUESTION N°2

2-Les utilisez vous en parallèle avec les manuels scolaires?

Tableau 01 « enseignants »

Réponses	nombre de réponses	pourcentage
Oui	10	66%
Non	05	33%

Tableau 02 « élèves » :

Réponses	nombre de réponses	pourcentage
Oui	210	60%
Non	02	01%

Commentaire

Les résultats obtenus montrent clairement le grand nombre d'enseignants qui travaillent avec ces manuels en parallèle avec les manuels scolaires, les résultats sont les mêmes pour les élèves.

QUESTION N°3

3-L'usage de ces manuels vous apportent :

- ✓ Une meilleure compréhension
- ✓ Un meilleur apprentissage
- ✓ Une meilleure explication

Tableau 01 : « enseignants »

Réponses	nombre de réponses	pourcentage
Une meilleure compréhension	14	93%
Un meilleur apprentissage	10	66%
Une meilleure explication	15	100%

Tableau 02 : « élèves »

Réponses	nombre de réponses	pourcentage
Une meilleure compréhension	293	83%
Un meilleur apprentissage	301	86%
Une meilleure explication	310	88%

Commentaire

Les réponses données par les deux concepteurs (enseignants, élèves) nous donnent une meilleure vision pour ce qui est l'utilisation des manuels parascolaires, comme on le constate les réponses sont partagées.

QUESTION N°4

4 Conseillez-vous vos élèves d'utiliser les manuels parascolaires?

Tableau 01 « enseignants »

Réponses	nombre de réponses	pourcentage
Oui	13	86%
Non	02	13%

Commentaire

Il n y a rien à dire, les enseignants conseillent les élèves à travailler avec les manuels parascolaires.

QUESTION N°5

5 -Où les utilisez-vous ?

Tableau 01 : « enseignants »

Réponses	nombre de réponses	pourcentage
Maison	06	40%
Classe	09	60%

Tableau 02 : « élèves »

Réponses	nombre de réponses	pourcentage
Maison	322	92%
Classe	30	07%

Commentaire

C'est l'une des réponses qui nous montre clairement où se fait réellement l'usage des manuels parascolaires, on commence d'abord par

les enseignants, leur usage est bien déterminé « en classe », en suite on a les élèves qui contrairement à leur enseignants ils travaillent avec ces manuels à la « maison. »

QUESTION N°6

6- Dans quel but ?

Tableau 01 : « enseignants »

Réponses	nombre de réponses	pourcentage
Approfondir les connaissances	05	33 %
Enrichir la documentation	08	53%

Tableau 02 : « élèves »

Réponses	nombre de réponses	pourcentage
Approfondir les connaissances	125	35%
Enrichir la documentation	110	31%

Commentaire

Les résultats sont partagés, les enseignants estiment que les manuels leur apportent un approfondissement des connaissances et un grand enrichissement pour la documentation.

Pour les élèves aussi leurs réponses étaient partagées entre approfondissement et enrichissement des connaissances.

QUESTION N°7

7- Comment profitez-vous des manuels parascolaires ?

Tableau 01 « enseignants »

Réponses	nombre de réponses	pourcentage
Ramener les bons textes	05	33%
Ramener les bons exercices	05	33%
Ramener les bons sujets	15	100%

Tableau 02 : « élèves »

Réponses	nombre de réponses	pourcentage
Ramener les bons textes	72	20%
Ramener les bons exercices	52	14%
Ramener les bons sujets	235	67%

Commentaire

Les résultats ci-dessus nous permettent de dire que les manuels parascolaires sont bien exploités, car les enseignants et leurs élèves profitent de ses derniers, surtout pour les sujets proposés où on remarque un grand nombre de réponses.

QUESTION N°8

8- Etes vous pour ou contre l'utilisation des manuels parascolaires ?

Tableau 01 : « enseignants »

Réponses	nombre de réponses	pourcentage
pour	13	86%
Contre	02	13%

Tableau 02 : « élèves »

Réponses	nombre de réponses	pourcentage
pour	302	86%
Contre	09	08%

Commentaire

Il n'y a pas de doute, les manuels parascolaires sont les biens appréciés.

Conclusion

Nous avons pu faire un questionnaire bref, afin de connaître mieux l'usage du manuel parascolaire, le questionnaire était destiné aux enseignants de la langue française qui enseignent les élèves de terminales toutes filières confondues ; et leurs élèves, les résultats étaient bénéfiques à travers les réponses données par les enseignants et élèves.

La première question était de savoir s'ils utilisaient des manuels parascolaires, la moitié presque des enseignants leurs réponses étaient oui, concernant les élèves, leurs réponses étaient systématique « un grand oui », la seconde question était de savoir s'ils les utilisaient en parallèle avec les manuel scolaires.

Une majorité d'enseignants pensent que le manuel parascolaire est irremplaçable alors que les autres enseignants pensent qu'on peut remplacer le manuel scolaire par d'autres livres afin de permettre à l'élève d'approfondir ses connaissances.

Contrairement aux enseignants qui jugent les manuels scolaires irremplaçables, la plus grande majorité des élèves pour ne pas dire la totalité leurs réponses étaient : « oui » .est cela dans trois grands lycées.

Après avoir posé ces questions, on a essayé de savoir l'apport de ces manuels, leurs réponses étaient partagées entre « une meilleure compréhension et une meilleure explication ».

Ce qui était sûre c'est que son usage était plus pour ses textes bien choisis, et ses exercices bien élaborés ainsi et surtout pour ses sujets.

Ce qu'on a pu remarquer après avoir lu les réponses du questionnaire proposé ; c'est qu'il y a un certain de ses enseignants qui travaillaient avec des manuels scolaires, pour eux le manuel scolaire est irremplaçable et on trouve de tout dans cet ouvrage, on n'a pas besoin d'aller chercher ailleurs.

Par contre ceux qui travaillent avec les manuels parascolaires, estiment que c'est l'un des outils qui leur permet de donner plus d'information et plus de connaissances car pour eux ces manuels offrent des sujets d'actualité et leur offrent aussi des textes courts et surtout la précision dans le choix des textes.

Ces enseignants pensent même que les textes donnés par le manuel scolaire sont des textes non motivants, alors que dans les manuels parascolaires on retrouve des textes et exercices qui collent aux besoins des élèves.

Pour le questionnaire qui était destiné aux élèves de terminale toutes filières confondues ; comme pour les enseignants on essaye de savoir d'abord s'ils utilisaient des manuels parascolaires la réponse était positive ; la moitié presque des élèves avaient ces manuels et travaillaient avec à la maison, sans l'aide du professeur, ils pensent que c'est à eux de chercher ailleurs pour combler les lacunes qui se trouvent en classe.

En plus de ses raisons ils croient même qu'il est plus abordable que le manuel scolaire, et facile à lire sans oublier qu'il cible directement les besoins des apprenants et leur propose un vaste choix pour ses textes et ses sujets de dissertation.

C'est pour ces raisons que les auteurs des manuels parascolaires essayent de proposer des manuels où tout est mis en œuvre pour intéresser et retenir les élèves.

Certains de ces élèves travaillent avec ces manuels dès leur inscription en 1^{ère} année au lycée car ils ont déjà travaillé avec ses manuels parascolaires auparavant, et ils connaissent bien sa structure et les bons manuels à prescrire et consulter

Néanmoins, il faut toujours faire attention au programme officiel du manuel scolaire et le comparer avec les manuels parascolaires proposés en librairie, chaque année il y a des changements au niveau des manuels scolaires et cela à cause du niveau de nos élèves

Nous avons constaté lors du questionnaire proposé aux élèves de terminale, qu'ils travaillent avec des manuels parascolaires de leurs matières essentielles, mais aussi ils suivent des cours de soutien.

Si un élève par exemple, est scientifique, ses matières essentielles sont : physique, mathématiques et sciences ; il fait des cours de soutien qui traitent ces matières et procure aussi des manuels parascolaires puise ce que son seul objectif est la réussite ; pour cela tous les moyens et outils sont bien exploités.

Nous avons même noté que le ministre de l'éducation pour les cours de soutien a affirmé concernant ces derniers que tout ce qui peut apporter une aide pour les élèves de terminale est le bienvenue, il a même contribué au lancement d'une opération pour ses aides précieuses et a déclaré le taux de participation des élèves à ces cours oscille entre 37 et 100%

Le ministre de l'éducation a en outre souligné que son secteur réfléchit sérieusement à l'organisation des cours de soutien et à consolider les créneaux horaires possibles.

Dans un souci éducatif, le ministre de l'éducation ajoute que l'objectif est de contribuer à assurer la réussite des élèves aux examens et améliorer le rendement du système d'éducation et d'enseignement en Algérie ; soulignant que cette opération s'inscrit dans le cadre de l'approfondissement de la mise en oeuvre de la réforme du système éducatif.

Des mesures ont été prises pour l'amélioration des performances pédagogiques et des résultats scolaires des élèves de terminales et cela en dotant les lycées de CD comportant des cours et des exercices corrigés ainsi que des annales du baccalauréat des 10 dernières années.

Notre système éducatif a donc besoin de toute sorte de performances ; que se soit cours de soutien, manuels parascolaires, CD, annales ...etc. tous ses outils seront bénéfiques pour une réussite en beauté.

Conclusion générale

On a tracé un objectif, dès le début de notre recherche, qui était l'étude d'un manuel parascolaire, un ouvrage de référence pour beaucoup d'entre nous et l'un des guides qui se place en troisième position après le professeur, chef d'orchestre qui retrouve sa place et son rôle : il dispose seul du fil d'Ariane, un livre du maître le conseille souvent sur la mise en ordre possible et lui fournit les réponses aux exercices proposés. Il peut utiliser tel ou tel document, commenter tel ou tel texte, telle ou telle image, faire faire tel ou tel exercice. L'ampleur du livre s'explique par la volonté de ne pas imposer trop strictement un itinéraire. Après le chef d'orchestre qu'on le nomme : l'enseignant ; et son guide l'incontournable « manuel scolaire » se présente le manuel parascolaire.

Notre modeste étude nous a permis de nous rendre compte sur plusieurs paramètres, le premier est le nombre des manuels parascolaires offerts en librairie ainsi que la multiplication des maisons d'éditions ;

Le deuxième constat concerne les auteurs de ces ouvrages car il s'est avéré que la grande majorité des enseignants sont à l'origine de ces ouvrages ; ils enseignent et publient en même temps leurs manuels au profit de leurs propres élèves. Ils imposent en quelque sorte leurs manuels parascolaires à leurs élèves.

Le troisième constat est les cours de soutien, c'est désormais le moyen le plus accessible et l'une des pratiques les plus sollicitée et approuvée par les élèves. On a même remarqué que ses derniers commencent à s'insinuer dans nos établissements.

Après ces constats on s'est posé des questions ; pour les ouvrages parascolaires quand et comment ses derniers ont connu un succès

croissant et comment ils ont pu devenir un outil de référence qu'on conseille à consulter avec sûreté et qu'on demande d'acheter.

Certes autrefois on travaillait avec des manuels extrascolaires comme par exemple les annales du bac ; c'était des ouvrages dans lesquels nous trouvons des exercices et leurs corrigés, c'était les incontournables en baccalauréat.

Aujourd'hui avec d'autres moyens les élèves ont un vaste choix pour s'aider dans leur épreuve ; manuels parascolaires à leur disposition, ils peuvent aussi consulter des CD, ou même s'inscrire dans des cours particuliers.

Un grand choix, qui se présente comme un plateau servi aux besoins des apprenants, pourquoi il y a tant de dispositifs alors qu'autrefois avec ces mêmes enseignants les élèves obtenaient leurs baccalauréats avec succès.

Ce qui nous a le plus étonner c'est qu'en terminale, le manuel est le moins utilisé des outils qui sont à la disposition des élèves pour la préparation de l'examen. Car la pratique majoritaire des enseignants est d'élaborer « un autre manuel » en juxtaposant leur cours, reproduit sur le cahier par les élèves et des documents, des fiches méthodologiques ou des exercices photocopiés.

Des questions se sont posées à l'égard de ce phénomène ; où se situe le problème ? est-ce -au niveau des enseignants ou bien au niveau des élèves ou bien même au niveau des manuels scolaires ?

Commençant d'abord par la classe ; elle se compose d'enseignants (de toutes les matières) et d'élèves, chaque classe comporte en moins entre quarante à cinquante élèves c'est l'une des surcharge des effectifs, la plus lourde ; les professeurs ne peuvent pas gérer les besoins qui apparaissent durant le processus d'apprentissage ; car il est difficile de faire progresser un groupe hétérogène dans une discipline ou la maîtrise

des pré requis est indispensable sans la marginalisation de certains éléments du groupe.

En suite si on doit parler de l'enseignant on saura qu'il est navrai de se que l'enseignement lui est rapporté en un mot « il a ras le bol » de l'enseignement - sa nous rassure pas comme future enseignants -.

Rappelons ici en parlant de l'enseignant, qu'il a une part dans la production et publication des manuels parascolaires car c'est le miroir de la classe, c'est lui qui juge et focalise les lacunes des manuels scolaires ainsi que les besoins de ses apprenants .Il a donc une grande part dans la publication des manuels parascolaires

Par ailleurs les élèves ont trouvé dans ces ouvrages ce qui leurs a manqué sur tous les niveaux (sociale, technologique, éducatif, loisirs...etc.).

Comme nous savons, en classe, les élèves doivent non seulement enregistrer le savoir mais se l'approprier. ; en faisant de l'élève l'acteur central de sa propre instruction l'école doit lui fournir les moyens de construire lui même son propre savoir, et« éveiller » l'élève suppose de capter son attention, de lui donner le désir d'apprendre. Il s'agit donc de promouvoir un enseignement attrayant. Les lignes qui précèdent empruntent volontairement les mots, voire les tics de langage, du vocabulaire à la mode.

En somme, les manuels, tels qu'ils sont aujourd'hui, disent l'épuisement d'un modèle qui met plus en évidence les savoir-faire que les contenus, la pédagogie que les savoirs. La multiplication des documents ou des exercices de toute nature dispense l'enseignant de la réflexion pédagogique et fait perdre aux manuels leur rôle de référence. La dilution des savoirs risque d'être perte de sens. Ce risque est multiplié par l'absence d'indication explicite sur les finalités des connaissances

enseignées. Dans ces conditions, les élèves peuvent-ils réellement « construire leur savoir » ?

Notre étude est **pédagogique**, elle analyse le manuel parascolaire et son usage scolaire. Notre recherche n'étudie pas l'ensemble des supports pédagogique en usage dans les classes et en dehors des classes mais seulement les manuels parascolaires et son usage ; que se soit en classe ou en dehors de la classe

Cependant le développement accéléré des technologies de l'information et de la communication conduit nécessairement à s'interroger sur l'avenir du manuel scolaire tant dans sa forme que dans son contenu.

Faute de temps on aurait aimé pouvoir donner plus et amener plus d'informations qui peuvent nous aider dans nos prochaines recherches.

Nous aimerions, pour terminer dire qu'un apprentissage bien compris, pour correctement être conduit, doit sans cesse mobiliser toutes les ressources, mises à sa disposition et encore faut-il que ces savoirs savants se diffusent pour fournir le complément indispensable à nos expériences.

Il faut savoir reconnaître ou se situ les lacunes et en faire en sorte que ses dernières soient bénéfiques à l'amélioration d'un bon apprentissage peu importe les outils avec lesquels on travaille ce qui importe c'est leurs apports pour donner un meilleure apprentissage ; un bon apprentissage signifie une bonne réussite et c'est qui importe « la réussite » comme on dit « tous les moyens sont bons pour apprendre et apprendre à apprendre. ».

Néanmoins, notre recherche nous a permis de s'ouvrir à d'autres domaines qui nous aiderons à améliorer l'un des métiers les plus nobles ; à savoir l'apprentissage à partir des CD et les cours de soutien.

Bibliographie

Ouvrages

AMIGUES R. & ZERBATO-POUDOU M.-T. (1996). Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation, Paris, Dunod.

BARNIER G. (2001). Le tutorat dans l'enseignement et la formation, Paris, L'Harmattan.

BARTH B.M. (1993). Le savoir en construction, Paris, Retz.

BERTRAND, Y. (1998). Théories contemporaines de l'éducation, Paris, Editions Nouvelles, Chronique Sociale.

BRUNER J. (1983). Le développement de l'enfant : savoir faire, Savoir dire. Paris, PUF

BRUNER J. (1996). L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle, Paris, éd. Retz.

BORNE Dominique (1998-), Le manuel scolaire la documentation française

COIANIZ. Alain, (2001), Apprentissage des langues et subjectivité collection langue & parole, L'Harmattan.

DELACOTE G. (1996). Savoir apprendre : les nouvelles méthodes, Paris, éd. O. Jacob.

DEVELAY M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, éd. ESF.

ETIENNE & LEROUGE (1997). Enseigner, Paris, éd. A. Colin.

GAONACH' H D, (1991); théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris ed .Didier

GAONAC'H D. & GOLDRER C. (1995). Manuel de psychologie pour l'enseignement, Paris, éd. Hachette Education.

GIORDAN, A. (1999). Apprendre, Paris, éd. Belin.

GOUPIL G. & LUSIGNAN G. (1994). Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Paris, éd. Gaëtan Morin.

JOHNSON S. & DUPIN J.-J. (1993). Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques, Paris, PUF.

PIAGET, J. (1963). Les mécanismes perceptifs, Paris, PUF.

RUANO-BORBALAN J.-C. (1998). Eduquer et former, Paris, éd. Sciences Humaines.

SKINNER, B.F. (1974-1979). About behaviorism. New York, Alfred Knopf. (Traduction : pour une science du comportement : behaviorisme. Neuchâtel, Delachaux & Nestlé, 1979).

VAN CLEEFF R. & VIEL M. (1996). Apprendre à apprendre, la méthodologie à l'école, Paris, éd. Magnard.

VYGOTSKY, L.S. (1962). Thought and language. Cambridge, MIT.

Les revues

Revue Educations : les médiations éducatives, n°9, 1996 ;

Revue Sciences Humaines : Eduquer et former, n°12, 1996 ; Apprendre n° 98, 1999 ; Souvenir et mémoire, n°107, 2000 ; Quels savoirs enseigner ? n°121, 2001.

Dictionnaires

Le petit Larousse : Librairie Larousse 2007

Journaux

Journal EL ACIL ,05-02-2

Les mémoires

BEDOUHENE Nouredine, mémoire de magister : L'enseignement /apprentissage du vocabulaire du FLE dans le secondaire : problèmes et perspectives

BOUDJADI Allouan, mémoire de magister : Etude de la compétence culturelle dans le nouveau manuel de français de 1^{ère} AS. Edition 1998/1999