



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## Projet Lire et écrire un conte : analyse du Cahier d'activités de la 5<sup>e</sup> année primaire

**Boulanouar Yousfi**

Doctorant, Université de Béchar, Algérie

Laboratoire des études sahariennes

nouaryousfi@yahoo.fr

### Résumé

La diversification des exercices/activités en classe de français langue étrangère est importante. Elle permet aux enseignants ainsi qu'aux apprenants d'effectuer des choix adéquats selon les différentes situations d'enseignement/apprentissage. Dans cette étude, qui s'inscrit dans le cadre méthodologique « *l'analyse de matériel didactique* », nous allons analyser le projet intitulé « *Lire et écrire un conte* » du manuel scolaire « *Cahier d'activités* » de la 5<sup>e</sup> année primaire. Notre objectif est de voir comment ce projet de manuel a été constitué en matière de la typologie d'exercices/activités.

**Mots-clés :** didactique du FLE, analyse de matériel didactique, typologie d'exercice/activité, lire et écrire un conte

### مشروع «قراءة وكتابة حكاية»: دراسة لدفتر الأنشطة للسنة الخامسة ابتدائي

**الملخص:** إن تنوع التمارين والأنشطة في قسم خاص بدراسة اللغة الفرنسية -كلغة أجنبية- أمر مهم لأنه يسمح للمعلمين والمتعلمين بإجراء خيارات مناسبة لمختلف الوضعيات التعليمية. وعليه، سنقوم في هذه الدراسة التي تندرج في الإطار المنهجي «تحليل الأدوات التعليمية»، بتحليل مشروع: «قراءة وكتابة حكاية» عن الكتاب المدرسي (دفتر الأنشطة (الخاص بقسم السنة الخامسة ابتدائي، وهدفنا هو في معرفة محتوى هذا المشروع من حيث: التمارين والأنشطة.

**الكلمات المفتاحية:** تعليمية الفرنسية كلغة أجنبية، تحليل الأدوات التعليمية، أنواع التمارين والأنشطة، قراءة وكتابة حكاية.

### Project Reading and writing a Tale : an analysis of the activities Book of the 5<sup>th</sup> year of primary school

### Abstract

Diversification of exercises/activities in French language classroom is very important. It allows both teachers and learners to make appropriate choices to different learning/teaching situations. In this study, which is part of the methodological framework «didactic material analysis», we will analyze the project "Reading and writing a Tale" from "Activity Book" of the 5<sup>th</sup> year primary. Our objective from this study is to get an insight on how this project he has designed suiting the typology of exercises/activities.

**Keywords:** EFL didactics, didactic material analysis, typology of exercises/activities, reading and writing a Tale

### Introduction

Dans le système éducatif actuel en Algérie, réformé officiellement et aménagé en 2003 (Toualbi-Thaâlibi, 2006 : 19), la 5<sup>e</sup> année primaire est la dernière du premier cycle d'étude. Elle est également la troisième année d'enseignement/apprentissage du français. L'institution propose, voire impose, aux enseignants ainsi qu'aux apprenants de cette classe deux manuels de français. Le premier s'intitule *Mon livre de français*, il contient des textes pour la lecture, des exercices de compréhension, des règles linguistiques en points de langue et des évaluations à la fin de chacune des séquences constituant les projets pédagogiques. Quant au deuxième, intitulé *Cahier d'activités*, il est consacré entièrement aux exercices. Les deux manuels sont élaborés selon *la pédagogie de projet*, l'une des méthodologies officiellement adoptées pour concrétiser les apprentissages. Ils se composent de quatre projets pédagogiques dont chacun est subdivisé en trois séquences. Selon l'ordre d'apparition dans les manuels, les quatre projets pédagogiques sont : *Faire connaître les métiers*, *Lire et écrire un conte*, *Lire et écrire un texte documentaire* et *Lire et écrire des textes prescriptifs*.

Dans cette étude, qui s'inscrit dans le cadre méthodologique de l'analyse de matériel didactique par types d'activités (Puren, 2011 : 8-9), nous procédons à une classification typologique des activités du deuxième projet : « *lire et écrire un conte* », suivie de leur analyse. Notre objectif est de vérifier si les concepteurs du *Cahier d'activités* ont pris suffisamment en considération la dimension « diversification », recommandée par les directives officielles (cf. infra), lors de l'élaboration de ce projet. Nous tentons donc de répondre aux questions suivantes : Quels sont les différents types d'exercices/activités qui constituent le projet du manuel ? Y a-t-il une diversification importante d'exercices/activités (compréhension, production, ludique, simulation/action...) comme le propose les didacticiens ?

### Les directives officielles et la diversification des exercices/activités

Les documents officiels dans lesquels nous avons puisé pour dégager les orientations, à propos de la diversification des activités, sont au nombre de trois documents : « le programme de français de la 5<sup>e</sup> année primaire », son « document d'accompagnement » et « le guide pédagogique du manuel ». Ils traitent cet aspect en différents points.

Le programme officiel cite des exemples d'exercices et d'activités pour faire travailler les apprenants. Il suggère des exercices pour « *L'appropriation progressive* » de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, qui « à travers des activités

diverses, se fera à l'aide des procédés suivants : À l'oral, par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation. À l'écrit, par reproduction, substitution, réemploi de mots dans de courtes phrases et par production de courts énoncés. » (Programme de français, 2011 : 77).

De plus, les trois documents cités font le lien entre les objectifs (les compétences visées) et la diversification des activités. Dans le programme, on articule les quatre compétences et les *types d'activités* dans chaque séance des projets : « plusieurs activités sont alternées (compréhension / expression orale, lecture/écriture et production écrite dans le cadre du projet). » (Programme de français, 2011 : 100).

Dans le même sens, en décrivant les différentes compétences à installer chez les apprenants, le guide oriente les enseignants vers la richesse des activités des deux manuels. « Les composantes de ces compétences, développées dans le document programme, sont à considérer comme autant d'objectifs à atteindre, à l'aide d'activités que le manuel et le cahier d'activités vous proposent. » (Guide pédagogique du manuel, 2012 : 69). Avec plus de précision, le document d'accompagnement du programme décrit *l'apprentissage de l'écrit*, qui a commencé dans les deux premières années de français (3<sup>e</sup> année et en 4<sup>e</sup> année primaires) « à travers des activités variées ». Ces activités commencent par une simple « copie » en arrivant à « la production de courts textes ». Or « [...] En 5<sup>e</sup> AP, dernière année du cycle primaire, il faut mettre en place une pédagogie de l'écrit qui repose sur des principes didactiques et une démarche pédagogique cohérente, l'écrit étant une activité complexe qui mobilise des opérations intellectuelles simultanées (l'élève doit se représenter l'écrit à produire, chercher des informations, les planifier, les organiser, utiliser une langue correcte pour produire et relire le texte pour l'améliorer). La production écrite est l'objectif à atteindre dans le cadre du projet pour faire produire différents textes : pour raconter, pour décrire, pour informer et/ou pour dialoguer. » (Le document d'accompagnement, 2011 : 180).

Dans un troisième temps, la documentation pédagogique officielle explique la méthodologie à suivre pour faire exercer les apprenants. Selon le document d'accompagnement, dans les séances d'enseignement/apprentissage censées se dérouler selon la *pédagogie active*, les enseignants doivent amener les apprenants à « : [...] - s'exercer par le biais d'activités variées (exercices d'application et de réemploi pour acquérir la notion), - vérifier ses acquis à travers des activités d'évaluation. » (Le document d'accompagnement, 2011 : 184). Pour sa part, le guide pédagogique insiste sur le fait que les activités soient liées aux textes supports qui représentent le point de départ :

« Pour chaque séquence de chaque projet, un texte à écouter et un texte à lire seront à la base de toutes les activités d'écoute, de compréhension, de lecture, d'analyse, de découverte, de production orale, d'écriture. Un bilan sera fait pour mesurer le degré d'acquisition des savoirs et savoir-faire et procéder, si nécessaire, aux remédiations. » (Guide pédagogique du manuel, 2012 : 67).

## Exercices, activités ou tâches ?

Dans une classe de langue, les enseignants et les apprenants se servent de certaines techniques et pratiques pédagogiques pour mener à bien le processus d'enseignement/apprentissage. Parmi ces pratiques, nous pouvons compter les procédés suivants : *exercice*, *problème*, *questionnement*, *activité*, *tâche*, etc. Ils sont utilisés généralement sans une distinction évidente entre eux. Dans plusieurs utilisations, on les trouve regroupés d'une manière générique, l'un recouvre les autres. Parmi les distinctions proposées, on trouve celle de (Bouchar, 1989 : 60-69 ; cité par : Cuq et Cruca, 2005 : 444). Selon lui, ce sont trois traits distinctifs qui permettent de distinguer ces concepts l'un des autres. Ces traits sont la compétence linguistique et la compétence communicative en deux situations (simulée et réelle). *Les exercices* servent à développer la compétence linguistique hors contextes (exercices traditionnels en grammaire et en orthographe). *Les activités* sont liées à l'efficacité communicative simulée (actes de paroles en classes). Alors que *les tâches* permettent de travailler l'efficacité des communications en situations réelles (actes de communications par action et agir sociaux).

## Les types d'exercices/activités selon les didacticiens

Les exercices/activités que proposent les didacticiens comme des pratiques d'intervention pédagogiques en classe sont nombreux. Ils varient en types et sous-types selon plusieurs critères, entre autres, la(les) compétence(s) visée(s) (écrit/oral, compréhension/production), le domaine linguistique traité (grammaire, orthographe, lexique ou phonétique), le niveau des apprenants (débutants, intermédiaires ou avancées), le travail à faire par les apprenants (identification, reconstitution, réemploi ou écriture), et aussi selon les fonctions des exercices et des activités. A propos de ce dernier critère, (Pendanx, 1998 : 69-77) cite quatre fonctions principales : *la découverte-exploration*, *la structuration*, *l'entraînement* et *l'évaluation*.

Parmi les différentes typologies proposées, on peut signaler : (Vigner, 1984), (Besse et Porquier, 1984), (De Landsheere, 1992), (Goupil et Lusignan, 1993), (Lakhdar, 2000), (Lamailloux et al., 1993), (Cuq et Gruca, 2005), (Bouguerra, sans année), etc. Le tableau ci-dessous récapitule les différents types et sous-types jusqu'à trois niveaux hiérarchiques. Il s'agit d'une typologie synthèse qui englobe celle proposée par (Cuq et Gruca, 2005) - comme étant la typologie la plus détaillée et la plus récente - et d'autres types aussi.

**Tableau 1 : Récapitulation des types d'activités**  
**Classification typologique des activités du projet**

**1. Activités à choix alternatifs (fermés)**

**1.1. Définition**

Dans ce type d'activité, le choix de la réponse correcte s'effectue entre *deux options* seulement, ce qui le différencie d'un autre type proche qui est le QCM (questionnaires à choix multiples). Les apprenants répondent par : « *oui/non, vrai/*

Types		Sous-types (1 <sup>er</sup> niveau)		Sous-types (2 <sup>e</sup> niveau)		
01	Activités relatives à la compréhension	1	Les questionnaires	1	à réponses ouvertes	
				2	à choix multiples (QCM)	
				3	à choix alternatifs (fermées)	
				4	orientées (ou guidées)	
				5	d'identification	
		2	La réparation (textes lacunaires)	6	Le texte à trous	
				7	Le test de closure	
		3	La reconstitution de texte (les puzzles)			
		4	La mise en relation			
		5	L'analyse et la synthèse	10	Le résumé	
				11	Le compte rendu	
				12	La synthèse de documents	
				13	l'explication de texte	
				14	Le commentaire de texte	
02	Activités relatives à l'expression	6	L'écriture	15	La répétition	
				16	La production courte	
				17	La réparation (textes à gouffre)	
				18	Les matrices de textes	
				19	La production longue	

Types		Sous-types (1 <sup>er</sup> niveau)		Sous-types (2 <sup>e</sup> niveau)	
02	Activités relatives à l'expression	7	La réécriture	20	La réduction (contraction)
				21	L'amplification (expansion)
				22	La simplification
				23	La complexification
				24	La remise en discours (ou en texte)
				25	La substitution (transposition)
				26	La transformation
				27	Le réemploi
03	Activités ludiques	8	Les jeux linguistiques		
		9	Les jeux de créativité		
		10	Les jeux culturels		
		11	Les jeux dérivés du théâtre		
04	La simulation globale				
05	La conceptualisation				

*faux, d'accord/pas d'accord* » (Goupil et Lusignan, 1993 : 328). Cette activité est utile et efficace notamment « [...] avec des documents longs, car elle permet de soutenir l'attention et favorise l'accès à la compréhension si les textes sont difficiles » (Cuq et Gruca, 2005 : 447).

## 1.2. Les variantes du manuel

Pour cette forme, six activités sont proposées pour les quatre points de langue : *En vocabulaire*, une seule activité dans laquelle on demande aux apprenants de *classer* dans un tableau de deux colonnes (deux possibilités seulement) les indicateurs qui annoncent le début de ceux qui indiquent la fin d'une histoire. Les propositions sont : Autrefois - finalement - enfin - il y a longtemps - heureusement - le mois passé - depuis ce jour (Séquence 01, activité 01, p.10).

*En conjugaison* : deux activités. Les apprenants réécrivent deux textes, *en choisissant entre deux options*, les verbes ou les auxiliaires qui conviennent selon l'activité. (Texte 1 : Quand j' "étais - avais" six ans, j' "étais - avais" très sage. J' "étais - avais" dans la même école que mon frère Amine. Nous "étions - avions" de beaux cartables. Nous "étions - avions" très heureux d'aller ensemble à l'école tous les jours. (Séquence 01, activité 04, p.59). (Texte 2 : Ma mère "faisait - faisais" le ménage puis elle "allaient - allait" au travail. Quand elle "revenait - reviens" je

l' "attendais - attendait" devant la porte et je lui "prenais - prends" son sac car elle "étais - était" fatiguée. (Séquence 02, activité 05, p.61).

*En orthographe* : trois activités. Dans la première activité, un tableau de deux colonnes est à remplir. À partir d'une liste donnée, on classe noms dans la colonne qui convient entre deux choix (singulier ou pluriel) (des robes - un livre - des châteaux - des travaux - un tableau - un journal - des chevaux - un bocal). (Séquence 01, activité 01, p.82). Dans les deux autres activités. Toujours en choisissant entre deux options, dans une activité, on propose des phrases qui contiennent deux participes passés à partir desquelles les apprenants gardent celles qui conviennent. (Exemple : Yanis et ses amis sont "allées - allés" au stade.) (Séquence 03, activité 02, p.85). Dans la seconde, ils barrent ce qui est faux dans le paragraphe suivant : (Sophie et Paul "se dirige - se dirigent" vers le fraiser. Un loup les "voit - voient". Il "hurle - hurlent". Sophie "crient - crie" de toutes ses forces. Les chiens "accourent - accourt". Ils "poursuit - poursuivent" le loup qui "prend - prennent" la fuite.) (Séquence 02, activité 03, p.84).

Ce type d'exercice est simple à effectuer par les apprenants, et aussi facile à corriger. Le choix entre deux options est une consigne claire. Les apprenants choisissent la réponse sans aucune ambiguïté éventuelle.

## 2. Activités à trous (et/ou à coquilles)

### 2.2. Définition

Ces activités sont un sous-type des exercices de réparation de textes (les textes à compléter ou lacunaires), dans lesquelles l'apprenant répare une phrase ou un paragraphe en remplissant les lacunes (espaces ou pointillés) avec ou sans propositions. Les composants du remplissage peuvent être des mots, des verbes, des pronoms, et même des lettres ou des marques de ponctuation. Ainsi, on peut demander aux apprenants de repérer et de réparer des textes qui contiennent des erreurs introduites exprès, ce qu'on appelle le texte « à coquilles » (Cuq et Gruca, 2005 : 448). Les composants proposés peuvent contenir ou non des *distracteurs*<sup>7</sup>.

### 2.2. Les variantes du manuel

Dans le projet, il y a quinze activités. Elles sont distribuées de la façon ci-après :

*En vocabulaire* : une seule activité. L'apprenant complète quatre phrases par des articulateurs logiques proposés : aujourd'hui - demain - hier - depuis. (Exemple : ..... la rentrée des classes, il se couche tôt.) (Séquence 01, activité 02, p.10).

*En grammaire* : trois activités. Un paragraphe et quelques phrases à *réparer* en les complétant, avec et sans proposition, tel est l'objet de ces trois activités. Par des groupes nominaux sujets dans deux activités (Exemple : ..... sont dans la classe.) (Séquence 01, activité 03, p.34) et (Exemple : ..... boit son lait.) (Séquence 02, activité 03, p.37). Or, le paragraphe, dans la troisième activité, est à *compléter* par une liste d'adjectifs suivants : grands - verts - domestiques - gris (Le chat est un animal ..... il a un pelage ..... des yeux ..... et de ..... moustaches.) (Séquence 02, activité 04, p.37).

*En conjugaison* : six activités. Les apprenants *complètent* des phrases que manquent des constituants. Ces constituants sont des sujets (pronoms personnels) (Exemple : Est-ce que ..... étiez avec votre père au marché ?) (Séquence 01, activité 02, p.58) et (Exemple : ..... répondez au téléphone) (Séquence 02, activité 03, p.61). Des verbes ou des auxiliaires à conjuguer, à l'imparfait (Exemple : Amine "être" ..... dans le jardin.) (Séquence 01, activité 03, p.58) et (Exemple : Pendant les vacances, nous "faire" ..... la sieste tous les jours.) (Séquence 02, activité 04, p.61), et au passé composé avec l'auxiliaire être ou avoir (Exemple : Le bébé ..... grossi.) (Séquence 03, activité 03, p.62). Tandis que, pour une autre variante, ils corrigeront des *coquilles* introduites dans des phrases (Exemple : Maman "est préparé" le repas) (Séquence 03, activité 04, p.63).

*En orthographe* : cinq activités. Afin de *réparer* des phrases, on propose cet ensemble d'activité. Cette *réparation* consiste à ajouter la marque du pluriel (s/x) (Exemple : Les enfant... ont de beau ... manteau...) (Séquence 01, activité 04, p.83). À accorder convenablement le participe passé (Exemple : La petite fille "cass...." le verre.) (Séquence 03, activité 03, p.85). À conjuguer correctement des verbes au présent (Exemple : Les éléphants "arriver" sur l'île) (Séquence 02, activité 02, p.84). Cependant, dans deux autres activités, il s'agit de choisir à partir des propositions ce qui convient aux phrases. À partir des sujets : le chien - les filles - Amina - les travailleurs (Exemple : ..... sont retournées chez elles) (Séquence 03, activité 01, p.85). À partir des participes passés : parti - arrivées - punis - sortis - cassée (Exemple : Ahmed et Younes sont ..... car ils sont ..... sans demander la permission.) (Séquence 03, activité 04, p.86).

Ces activités sont très utilisées et sous plusieurs variantes. Les « *trous* » à combler peuvent figurer dans des phrases simples ou complexes et aussi dans des paragraphes. Il est utile notamment par opposition aux exercices « *traditionnels* » des conjugaisons et d'orthographe « hors contexte ». Les activités à trous « en contexte(s) » permettent de réinvestir les acquis grammaticaux pour réaliser des actes variés : raconter, exposer, etc.

### 3. Activités d'appariement

#### 3.1. Définition

Ce sont les activités dans lesquelles les apprenants sont invités à *apparier* des composants figurant dans deux colonnes ou deux listes en vis-à-vis. Les deux « collections de données » (Lakhdar, 2000 : 64) peuvent être liés entre eux à travers des flèches ou des chiffres et des lettres (1-a, a-a, 1-1, etc.). Elles s'appellent aussi activités « *de mise en relation* » (Cuq et Gruca, 2005 : 449) ou activités « *à choix circonstanciel* » (Goupil et Lusignan, 1993 : 329).

#### 3.2. Les variantes du manuel

Il n'existe qu'une seule variante *en grammaire* : Il s'agit de *relier* deux listes. Les apprenants *appariant* des groupes nominaux sujets, figurant dans une première liste, aux groupes verbaux d'une deuxième liste pour former des phrases. (Liste 1 : L'ébéniste - Le médecin - Les étoiles - Le pêcheur. Liste 2 : ausculte les malades - travaille le bois - prépare ses filets - brillent dans le ciel.) (Séquence 01, activité 02, p.34).

Très peu exploitées dans ce projet, les activités d'appariement ressemblent à un « jeu ». Les apprenants tracent des liens entre deux listes pour former des énoncés de sens. Ce type d'activités représente un bon alternatif pour diversifier les modes de travail en classe de langue.

### 4. Activités d'identification

#### 4.1. Définition

Appelées aussi activités de *reconnaissance* ou de *repérage*, selon (Lakhdar, 2000 : 19), d'une manière générale, les apprenants *identifient* les réponses au lieu de les *produisent*. D'une autre manière plus précise, (Bouguerra, sans année : 03) et (Tisset, 2010 : 59 ; 86 ; 111 ; 195 ; 267) définissent et illustrent clairement cette forme d'activités comme étant *la reconnaissance* et *le repérage* des catégories grammaticales (noms, verbes, adjectifs, articulateurs, etc.) à partir d'une consigne qui peut varier entre (relevez, souligner, encadrer, barrez, ...). Nous pouvons y ajouter aussi *l'identification* des affixes, c'est-à-dire les activités de séparer des préfixes ou suffixes (im-, dé-, -ation, -age, ...) des radicaux.

## 4.2. Les variantes du manuel

On compte onze activités. Elles sont distribuées comme suit :

*En vocabulaire* : deux activités. Les apprenants *identifieront* le préfixe/suffixe du radical. Dans une activité, ils *entourent* le préfixe (Exemples : Refaire, impossible, ...) (Séquence 02, activité 01, p.12). Dans la seconde, ils *séparent* le suffixe du radical (Exemples : Fabrication, doucement, ...) (Séquence 03, activité 01, p.14).

*En grammaire* : sept activités. « *Souligne* » est une même consigne donnée pour trois activités. Les apprenants *soulignent*, soit le groupe nominal sujet (Exemple : Ce plat est délicieux) (Séquence 02, activité 01, p.36), soit l'adjectif attribut ou épithète (Exemple : Ce produit est dangereux) (Séquence 03, activité 01, p.38), (Exemple : Ce petit enfant est aimé de tout le monde) (Séquence 03, activité 03, p.39). Dans deux autres activités, on demande de *compléter* deux tableaux ; le premier par les constituants du groupe nominal sujet (déterminant, nom, adjectif) de quelques phrases (Exemple : Ce vieil homme est mon grand-père) (Séquence 02, activité 02, p.36), et le deuxième par des adjectifs épithète/attribut (Exemple : La neige a couvert les grands arbres verts. Leurs feuilles sont devenues toutes blanches) (Séquence 02, activité 04, p.39). Dans la sixième activité, le travail à faire est de *recopier* l'attribut et le verbe qui l'introduit (Exemple : Cette veste est large) (Séquence 03, activité 02, p.38). Dans la septième et la dernière activité, il s'agit de *séparer* les groupes composant des phrases (Exemple : La terre tourne) (Séquence 02, activité 01, p.34).

*En conjugaison* : deux activités. Les apprenants sont invités à *reconnaître*, dans les deux activités, des phrases à l'imparfait en les *recopiant* (Exemple : Je faisais du sport - Le petit garçon prend son petit déjeuner) (Séquence 02, activité 02, p.60), et des phrases au passé composé du paragraphe suivant (Hier, c'était la rentrée. nous sommes retournés à l'école. nous avons appris de nouvelles choses. la maîtresse était contente de nous. "Vous avez tous un bon point" nous a-t-elle dit.) (Séquence 03, activité 02, p.62).

À l'instar des activités à trous (cf. deuxième type), l'identification s'est beaucoup manifestée dans notre corpus. Elle concerne une batterie d'activités d'une « simple analyse » des structures linguistiques. Entre autres, séparation ou soulignement des composants des phrases, la reconnaissance de certaines catégories grammaticales (verbes, adjectifs, ...). À travers cette forme d'activités, les apprenants se familiarisent avec les constituants des phrases. Par la suite, ils essaient de produire leurs propres phrases.

## 5. Activités de reconstitution (puzzle)

### 5.1. Définition

Dans ce type d'activités, on demande aux apprenants d'*organiser* les composants d'une phrase ou d'un paragraphe afin d'atteindre la cohérence et la cohésion. Les apprenants *manipulent* et *reconstituent* des fragments pour former un contenu compréhensible. Plusieurs possibilités sont offertes avec ce « *puzzle linguistique* »<sup>8</sup>. D'après (Cuq, Cruca, 2005 : 448-449), il peut être appliqué aux textes narratifs, aux textes argumentatifs contenant des connecteurs logiques, aux dialogues, aux bandes dessinées, etc.

### 5.2. Les variantes du manuel

On trouve trois activités. Elles sont réparties comme suit :

*En vocabulaire* : deux activités. Les apprenants *reconstituent* des phrases en désordre pour former des paragraphes. Dans la première activité, on demande de *réécrire dans l'ordre* les conseils ci-après d'un maître (puis, je relis les réponses - enfin, je recopie en écrivant lisiblement - d'abord, je dois lire le sujet - ensuite, je réponds sur une feuille de brouillon.) (Séquence 01, activité 03, p.11). Dans la seconde activité, il s'agit de *remettre en l'ordre* le paragraphe suivant (Maintenant, il préfère regarder la télévision Malheureusement, il ne dort pas tôt, et, le matin, il se réveille très fatigué. Avant mon père lisait tous les soirs un livre.) (Séquence 01, activité 04, p.11).

*En grammaire* : une seule activité. Au contraire des deux activités précédentes, ici, le travail à faire est de *reconstruire* des phrases, et non pas des paragraphes, à partir des composants en désordre (Exemple : Nous - parents - respecter - nos) (Séquence 01, activité 04, p.35).

Ce genre d'activité peut être fait dans une courte durée. Il ne nécessite pas une production, mais une compréhension, puis une réorganisation des éléments donnés pour former des énoncés significatifs.

## 6. Activités de transformation

### 6.1. Définition

Une variante des exercices dits structuraux<sup>9</sup>, dans *la transformation*, les apprenants font des modifications sur des « *énoncés* ou *items* » (Cuq et al., 2003 : 96-97). Ces modifications se font par plusieurs procédés : par *l'ajout* ou *la suppression*

d'un élément (affixes, pronominalisation, ...), par *la transformation des formes* (exclamative/ interrogative, affirmative/négative, voix passive/active, style direct/indirect, singulier/pluriel, masculin/féminin), ou bien par *la réunion* de deux éléments pour produire une phrase complexe (subordination / coordination).

## 6.2. Les variantes du manuel

Il existe onze activités. Elles sont partagées de la manière suivante :

*En vocabulaire* : six activités. *La transformation*, dans cinq activités, concernent des mots isolés ou dans des phrases. Les apprenants les *réécrivent* en ajoutant, soit des préfixes proposés : (in/im) (Exemple : Juste - Possible) (Séquence 02, activité 02, p.12), (dé/dés) (Exemple : Coiffer - Habiller) (Séquence 02, activité 03, p.13), ou sans proposition : (Exemple : Il "visse" la table) (Séquence 2, activité 4, p.13), soit des suffixes à l'aide d'une liste (tion - age - ation - ment) (Exemple : Enseigner : ..... - Punir : ..... ) (Séquence 03, activité 02, p.14), ou sans aide (Exemple : repasser les vêtements. Le ..... des vêtements) (Séquence 02, activité 04, p.15). Dans la sixième activité, les apprenants forment des adverbes selon le modèle (Cet enfant est soigneux : Il travaille soigneusement.) (Exemple : Mon père parle avec calme : Mon père parle : ..... ) (Séquence 02, activité 03, p.15).

*En conjugaison* : une seule activité. Il s'agit de *réécrire* un paragraphe et de *faire des transformations nécessaires* en mettant le sujet au singulier. (Les joueurs étaient prêts pour ce match. Ils avaient envie de gagner. Ils étaient très bien préparés. Ils avaient très bien joué. Ils étaient très fatigués mais très heureux d'avoir gagné le match) (Séquence 01, activité 05, p.59).

*En orthographe* : quatre activités. *La transformation* ici concerne deux catégories grammaticales. Il s'agit, dans trois activités, de convertir des noms du pluriel au singulier est vice versa. (Exemple 1 : Papa achète un melon) (Séquence 01, activité 02, p.82), (Exemple 2 : Le maître explique la leçon) (Séquence 02, activité 01, p.84) et (Exemple 3 : Des cadeaux - Des travaux) (Séquence 01, activité 03, p.83). Ainsi, dans une autre activité, on demande de *réécrire* le texte ci-après en transformant les verbes du présent au passé composé (Le maître et les élèves arrivent en premier. Ils attendent le bus devant la porte de l'école. Dès que celui-ci arrive, les enfants montent dans le car en chantant). (Séquence 03, activité 05, p.86).

La transformation représente un autre type assez fréquent dans ce projet. La formation des mots par des préfixes enrichit le lexique des apprenants en travaillant l'antonymie, la nominalisation, etc. Ainsi, le passage du singulier au pluriel et vice-versa permet de vérifier si les apprenants saisissent bien les différents accords (sujet/verbe, participe passé, ...).

## 7. Activités à production courte

### 7.1. Définition

Dans cette forme d'activités, « *dénommée ainsi par opposition à la production longue* » (Lakhdar, 2000 : 37), les apprenants répondent aux questions, en produisant la réponse. Il s'agit de « *s'exprimer de façon personnelle* » (Goupil et Lusignan, 1993 : 324) face à une consigne donnée. Elle nécessite la mobilisation de plusieurs acquis pour parvenir aux réponses correctes (vocabulaire, règles grammaticales, conjugaison, ...). Les compétences visées peuvent être appropriés à la fois à la compréhension et à la production.

### 7.2. Les variantes du manuel

Il n'y a qu'une seule activité *en grammaire* :

Dans une consigne ouverte « *construis* », les apprenants sont invités à produire quatre phrases avec les deux constituants (groupe nominal sujet et groupe verbal) (Séquence 01, activité 05, p.35).

Dans ce projet du manuel, *la production courte* est très peu utilisée. Considérée comme une phase préparatoire à *la production longue* (production écrite proprement dite), *la production courte* informe les enseignants sur l'état de leurs apprenants. Si ces derniers parviennent à construire correctement des phrases, alors on passe à la construction des paragraphes, sinon on précède aux remédiations nécessaires.

## 8. Activités des matrices

### 8.1. Définition

Elles représentent l'une des sous-catégories des activités d'écriture (cf. tableau 01). Dans ces activités, le travail demandé est de produire une (des) phrase(s) isolée(s) ou un texte. Mais, on impose aux apprenants des composants (mots, verbes, adjectifs, ...) qu'ils doivent utiliser. Ce travail permet de développer la créativité chez les apprenants. À partir des mêmes composants on peut obtenir plusieurs productions. Pour faciliter l'activité, (Cuq et Cruca, 2005 : 452) proposent d'orienter la production vers un thème *la description* par exemple « *décrire son pays* ».

## 8.2. Les variantes du manuel

On compte deux activités, toutes *en grammaire* :

Les apprenants sont invités à construire des phrases dans les deux activités. Pour décrire une personne en trois phrases, ils utilisent les adjectifs suivants : grand/petit - gros/maigre - gentille - serviable - calme/nerveux, telle est la première activité (Séquence 02, activité 05, p.37). Alors que dans la seconde, il s'agit d'une *construction* libre de deux phrases en utilisant les deux verbes suivants : sembler - être. (Séquence 02, activité 05, p.39).

Les activités des matrices sont plus contraignantes par rapport au type précédent (la production courte). Les apprenants doivent d'abord connaître les sens des mots *imposés*, leurs formats au singulier/féminin ainsi qu'au pluriel, la conjugaison s'il s'agit d'un verbe, ...

## 9. Activités de substitution

### 9.1. Définition

Elles constituent une autre variante des exercices structuraux. Les apprenants réécrivent *l'item* (énoncé) en remplaçant l'un de ses composants par un autre. Il s'agit de *substituer* le sujet (*je* lis un livre : *nous* lisons un livre), le verbe (*je* lis un livre : *j'écris* un livre), et même les temps verbaux (*je* lis un livre : *j'ai lu* un livre). Ils s'appellent aussi exercice de *transposition* (Bouguerra, sans année : 03)

### 9.2. Les variantes du manuel

Toutes *en conjugaison*, ces activités sont au nombre de trois :

Dans la première activité, on propose un tableau de trois colonnes à *remplir*, une colonne des pronoms personnels (il/elle ... vous), et deux autres colonnes pour *conjuguer* les verbes *être* et *avoir* à l'imparfait (Séquence 01, activité 01, p.58). Pour deux autres activités, on trouve des *é* à conjuguer avec les pronoms personnels à l'imparfait et au passé composé. (Exemple : vouloir un beau vélo. Je .....  
.....) (Séquence 02, Activité 01, p.60) et (Exemple : Rester à la maison. Il .....  
.....) (Séquence 03, activité 01, p.62).

Cette dernière forme d'activités permet de s'exercer afin de mémoriser certaines structures. Les apprenants *substituent* les sujets, en conjuguant les verbes selon les temps demandés, pour atteindre la maîtrise des *items*.

## Récapitulation et commentaires

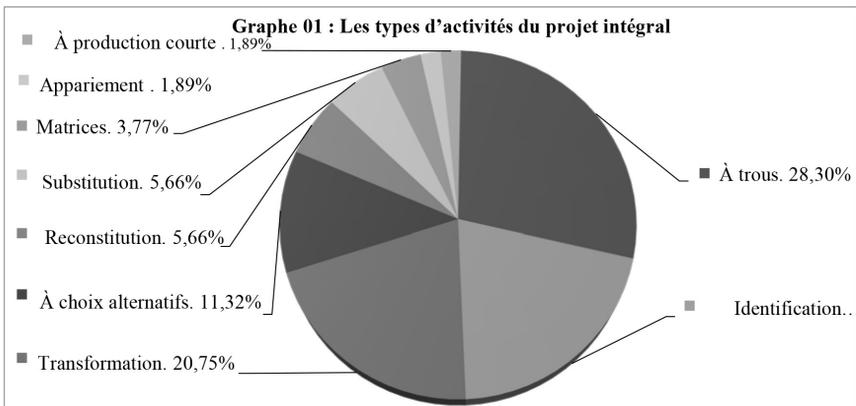
Le tableau et les graphes suivants synthétisent les types d'activités selon les points de langue. Ils seront commentés pour en tirer les constatations et résultats de cette recherche.

**Tableau 2 : Récapitulation des types d'activités du projet**

Les points de langue	Vocabulaire		Grammaire		Conjugaison		Orthographe		Total				
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%			
Les types d'activités	À choix alternatifs	01	8,33%	/	0,00%	02	14,29%	03	25,00%	06	11,32%		
		01	8,33%	03	20,00%	06	42,86%	05	41,67%	15	28,30%		
	Compréhension	01	8,33%	03	20,00%	06	42,86%	05	41,67%	15	28,30%		
		À trous	/	0,00%	01	6,67%	/	0,00%	01	0,00%	01	1,89%	
	Appariement	02	16,67%	07	46,67%	02	14,29%	/	0,00%	11	20,75%		
		Identification	02	16,67%	07	46,67%	02	14,29%	/	0,00%	11	20,75%	
	Reconstitution	02	16,67%	07	46,67%	02	14,29%	/	0,00%	11	20,75%		
		02	16,67%	01	6,67%	/	0,00%	01	7,14%	03	5,66%		
	Expression	Réécriture	Transformation	06	50,00%	/	0,00%	01	7,14%	04	33,33%	11	20,75%
			Substitution	/	0,00%	/	0,00%	03	21,43%	/	0,00%	03	5,66%
Écriture	À production courte	Matrices	/	0,00%	01	6,67%	/	0,00%	/	0,00%	01	1,89%	
		Matrices	/	0,00%	02	13,33%	/	0,00%	/	0,00%	02	3,77%	
Total	12	100%	15	100%	14	100%	12	100%	53	100%			

Parmi les trente-trois (33) types d'activités de référence proposés par les didacticiens (cf. le tableau 01), seulement neuf (09) types ont été choisis pour ce projet « lire et écrire un conte » soit (27.27%). Cette première remarque montre que ce projet n'est pas assez diversifié, car un tel pourcentage, ne représente qu'environ un quart des activités de références. Même s'il est impossible de reproduire tout ce qui est proposé « théoriquement », on aurait pu, au moins augmenter ce taux en ajoutant davantage de types d'activités pour enrichir le projet. Cela permet de proposer plusieurs possibilités pour faire entraîner les apprenants.

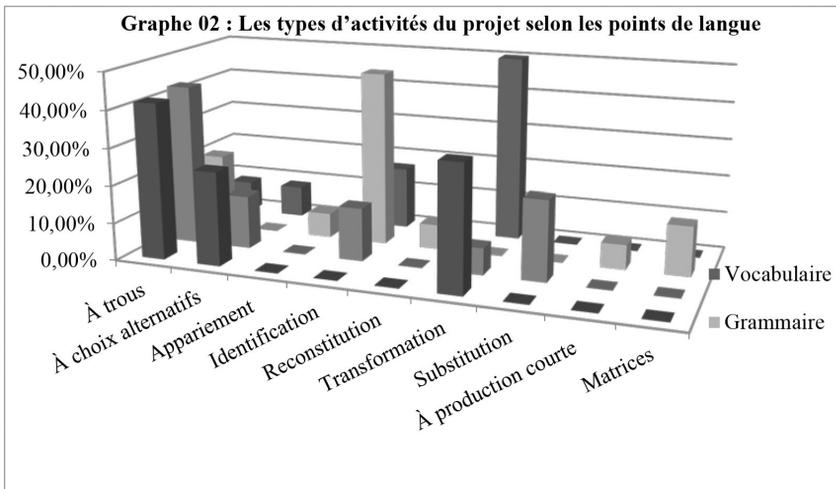
La répartition des activités qui constituent cette typologie choisie dans ce projet est faite d'une manière équilibrée. Nous trouvons cinq activités de compréhension (à choix alternatif, à trous, d'appariement, d'identification et de reconstitution) et quatre activités d'expression dont deux de réécriture (de transformation et de substitution) et deux autres d'écriture (à production courte et des matrices). Cependant, nous constatons un déséquilibre dans le taux de la manifestation de cette répartition (cf. graphe 01). Les activités les plus répandues sont au nombre de trois (à trous, d'identification et de transformation) avec un taux entre (20-30) %. Suivies des activités (à choix alternatif) avec 11.32% de taux. Et en dernière classe, on trouve quatre types (l'appariement, la substitution, les activités à production courte et les matrices) avec un taux qui varie entre (01-06) %.



Par catégorie, les types d'activités en orthographe, qui sont moins diversifiés, sont au nombre de trois ; des activités à trous, à choix alternatifs et activités de transformation. Ce dernier type est le plus utilisé (41.67%). En vocabulaire et en conjugaison, nous trouvons cinq types d'activités. Quatre types en commun forment les activités suivantes : (à choix alternatifs, à trous, l'identification et la transformation), la différence s'est faite pour la cinquième activité, (la substitution) en

conjugaison et la (reconstitution) en vocabulaire. Dans ces deux catégories, la part de lion est prise, en conjugaison, par les activités (à trous, 42,86%), alors qu'en orthographe, par les activités de (transformation, 50,00%). Pour la grammaire, nous remarquons qu'elle est la catégorie la plus variée avec six types, dont les activités d'identification représentent presque la moitié (46.67%).

Par types d'activités, nous constatons que les activités à trous sont le seul type qui figure dans les quatre catégories par fréquences différentes. Trois autres types paraissent dans trois catégories (cf. tableau 01). Un seul type, qui est (la reconstitution), se manifeste dans deux catégories (vocabulaire et grammaire). Alors que les quatre types restants n'apparaissent que dans une unique catégorie parmi les autres. Il s'agit des activités (d'appariement) en grammaire, (la substitution) en conjugaison, (les activités à production courte et les matrices) en grammaire.



Une autre remarque évidente concerne les activités de production écrite proprement dite (production longue : petite texte ou paragraphe). Elles sont le grand absent dans ce projet, car il n'existe aucune activité de ce genre. Dans tous les cinquante-trois (53) types proposés, il n'y a que trois (03) activités (soit 05.66%) de production courte et des matrices. Elles consistent uniquement en activités de construction des phrases. Etant donné cet état, on se demande comment les apprenants peuvent apprendre à écrire un conte s'ils ne s'entraîneront pas plusieurs fois et en plusieurs jets. Les activités de compréhension, qui semblent assez variées (peut-être au détriment des activités de production écrite) ne suffisent pas pour parvenir aux objectifs du projet « lire et écrire un conte ».

De plus, un autre type qui est complètement ignoré est celui des activités ludiques. Dans tout le projet, nous n'en avons trouvé aucune trace. (Cuq et Cruca, 2005 : 456), énoncent que *la part ludique peut intervenir dans toutes résolution de problème*. Les deux auteurs pensent que ces activités *ont leur place dans l'enseignement* en illustrant ce point de vue par des propos. Selon ces auteurs, les activités ludiques :

« [...] permettent souvent d'instaurer une progression (lettre, phonème, mot, phrase, paragraphe, texte), d'aborder différents domaines (grammaire, lexique, etc.), d'intégrer la dimension plaisir dans l'apprentissage, en particulier de l'écrit, et, surtout, de sensibiliser aux possibilités infinies de la langue [...] [L]e jeu peut également modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme astreignante, instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, dépolairiser les relations maître-élèves, etc. ». (Cuq, Gruca, 2005 : 456-457).

Il est à noter que les apprenants en 5<sup>e</sup> année primaire sont des enfants (9-10 ans), ils ont besoin de temps en temps de *s'amuser en apprenant* ou *apprendre en s'amusant*. Sachant que ces activités figurent dans les manuels de deux années précédentes (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années primaires). Nous nous demandons les raisons qui ont poussé les concepteurs du manuel à maintenir le même type d'activité deux années de suite et le supprimer en 5<sup>e</sup> année primaire, alors qu'il s'agit du même cycle d'enseignement.

Enfin, il nous semble que ce projet se compose exclusivement d'exercices, il n'y a pas d'activités ni de tâches (si nous empruntons la distinction faite par Bouchard citée plus haut). Le projet est composé de quatre catégories des points de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe), donc la visée linguistique est évidente. Cela n'est pas adéquat avec les intitulés des trois séquences qui se veulent en lien avec le conte ; « *identifier la structure narrative* », « *identifier les particularités d'un conte* » et « *faire parler les personnages d'un conte* ». Il serait judicieux de proposer *des activités* et/ou *des tâches* qui s'inscrivent dans un contexte narratif afin de développer des compétences communicationnelles en adéquation avec le projet. Or, il n'y a aucun document scolaire qui explique aux enseignants la démarche à suivre pour conduire des situations d'apprentissage permettant aux apprenants de lire, raconter et étudier des contes ou des histoires.

## Conclusion

Cette recherche nous a permis de jeter un regard analytique sur un ensemble d'activités. Cet ensemble représente le projet « *lire et écrire un conte* » du « *cahier d'activités* » de la 5<sup>e</sup> année primaire. Nous avons montré un écart entre les

directives officielles et les propositions des didacticiens d'une part, et, ce projet, d'autre part. Nous avons trouvé seulement neuf (09) types d'activités, qui représentent un nombre réduit, par rapport aux trente-trois (33) types proposés par les didacticiens.

La majorité de ces activités sont des activités de compréhension. Cette tendance ne correspond pas vraiment avec l'objectif de projet constitué de deux aspects (*lire et écrire*). Il fallait bien choisir une typologie assez diversifiée dans laquelle on propose, aussi bien, des activités de production que de compréhension. C'est en écrivant qu'on apprend à écrire, et non pas par une batterie des manipulations des structures linguistiques. Ainsi, il fallait bien réfléchir à donner, pour quelques activités, une dimension ludique dont l'utilité a été montrée dans plusieurs recherches et expérimentations.

### Bibliographie

- Besse H., Porquier R. 1984. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier.
- Bouguerra, T. Grammaire et approche communicative. [Sans date]. In : Atelier des Sciences du Langage de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3.
- [En ligne]: [http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/t.bouguerra/exercices\\_grammaire.pdf](http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/t.bouguerra/exercices_grammaire.pdf) [Consulté le 15/01/2015].
- Cuq, J-P., Cruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Cuq, J-P., (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, S.E.J.E.R.
- Goupil, G., Lusignan, G. 1993. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Lakhdar, B. 2000. *Le questionnement en pédagogie, la pratique de l'évaluation formative*. Alger : Thala Editions.
- Lamailloux, P., et al. 1993. *Fabriquer des exercices de français*. Paris : Hachette.
- Pendanx, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Puren, Ch. 2011. La perspective didactique 3/4 : Matériels et pratiques (Dossier n°5). In : La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche. En ligne : [<http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-5-la-perspective-didactique-3-4/>] [consulté le : 18/01/2016].
- Tisset, C. 2010. *Enseigner la langue française (grammaire, orthographe et conjugaison) à l'école*. Paris : Hachette.
- Toualbi-Thaâlibi, N. 2006. Trois années de réforme de la pédagogie en Algérie : bilan et perspectives. In : Toualbi-Thaâlibi, N., Tawil, S. (sous la direction de). Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie. Alger : Casbah Editions.
- Vigner, G. 1984. *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette.
- Manuel et documents officiels
- Cahier d'activités, 5<sup>e</sup> année primaire*. 2010. [Sans lieu] : ONPS.
- Document d'Accompagnement du Programme de Français de la 5<sup>e</sup> année primaire. In : Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année primaire). 2011. [Sans lieu] : ONPS.

Guide pédagogique du manuel de français 5<sup>e</sup>AP. In : Guides pédagogiques des manuels de français 3<sup>e</sup> AP - 4<sup>e</sup> AP - 5<sup>e</sup> AP. 2012. [Sans lieu] : ONPS.

Programme de français de la 5<sup>e</sup> année primaire. In : Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année primaire). 2011. [Sans lieu] : ONPS.

## Notes

1. La commission nationale de la réforme du système éducatif a été installée au mois de mai 2000. Or, la réforme proprement dite a été mise en œuvre effectivement depuis l'année 2003.

2. D'une part, il n'existe pas d'autres manuels agréés par l'institution comme des alternatifs, et d'autre part, l'examen de fin de cycle porte sur l'un des projets qui figurent dans ces deux manuels.

3 Au fait, elle est une partie de trois autres approches qui forment un éclectisme. Les deux autres sont l'approche par les compétences et l'approche communicative. Voir « *Les principes méthodologiques* » dans le (Guide pédagogique du manuel, 2012 : 39).

4. Dans cet article, nous allons définir seulement les types qui se manifestent dans notre corpus. Pour en savoir plus (définitions et exemples des autres types) consultez les ouvrages et les documents cités dans les références bibliographiques.

5. Le concept *activité* sera utilisé beaucoup plus que *exercice* dans un sens *générique* pour deux raisons : il est utilisé dans le *cahier d'activités* et pour alléger notre texte.

6. Les exercices des points de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison puis orthographe) sont classés selon l'ordre d'apparition dans le manuel « *Cahier d'activités* ».

7. Les distracteurs sont des réponses incluses dans les propositions. Ils sont incorrects mais vraisemblables. (Cuq et Cruca, 2005 : 447).

8. Pour le différencier du puzzle du jeu (la reconstituons des parties d'une image, des nombres, etc.).

9. Les exercices structuraux sont inspirés de deux théories ; la linguistique distributionnelle et le behaviorisme. La première « *représente la langue comme un ensemble de structures manipulables* » sur les deux axes *syntagmatique* et *paradigmatique*. Les apprenants apportent des changements sur un (des) élément(s) *stimulus* qui constituent la structure manipulable *item* afin d'en obtenir une nouvelle. En répétant ces structures, selon *les behavioristes*, les apprenants vont « *assurer une meilleure mémorisation, une meilleure automatisation, et accroître la motivation (le renforcement)* ». Selon (Cuq et al., 2003 : 96-97), la *répétition*, la *substitution* et la *transformation* sont trois variantes des exercices structuraux.