

## La construction de l'autonomie cognitive par le manuel scolaire : Exemple du manuel de français de cinquième année primaire.

### Résumé

L'apprentissage est un processus long et complexe, qui exige une actualisation quasi permanente des connaissances acquises, et qui requiert une certaine autonomie cognitive de la part de l'apprenant. Dans cette étude, nous allons analyser dans quelle mesure le manuel scolaire de français de 5<sup>ème</sup> année primaire favorise la construction de l'autonomie cognitive des élèves, en s'appuyant sur une grille d'analyse qui comprend deux parties ; la première évalue si la démarche pédagogique suivie dans le manuel favorise l'autonomie cognitive des apprenants ; et la seconde si la structure et le contenu du manuel sollicitent l'utilisation de stratégies cognitives.

**Atfa MEMAI**  
**Abla ROUAG**

Faculté de Psychologie  
et des Sciences de l'Education  
Université de Constantine 2  
(Algérie)

### Introduction et problématique de recherche

Si par le passé, l'enseignement était conçu comme l'acte de transmettre des connaissances, Aujourd'hui il a pour objectif essentiel de développer l'autonomie des apprenants, de former à l'auto direction, à l'autorégulation, et d'accompagner l'utilisation des stratégies d'apprentissage. La profusion du vocabulaire émergent qui désigne les nouvelles formes d'apprentissage témoigne de cette orientation plus ou moins récente du champ de la connaissance (auto-apprentissage, auto-formation, apprentissage autodirigé (*self directed learning*), apprenance (*learning readiness*). apprendre à apprendre), orientation qui trouve sa justification dans un contexte de surcharge informationnelle, où tout un chacun est exposé à une multitude d'informations à traiter, et où le renouvellement perpétuelle des connaissances exige un apprentissage tout au long de la vie.

L'autonomie s'intègre donc dans une évolution pédagogique nécessaire et ouvre le

### ملخص

التعليم هو سيرورة مركبة وطويلة المدى تستدعي تحديث دائم ومستمر للمعارف المكتسبة، الأمر الذي يتطلب بعض الاستقلالية المعرفية من قبل المتعلم، في هذه الدراسة نقوم بتحليل إلى أي مدى يمكن للكتاب المدرسي للغة الفرنسية والخاص بالسنة الخامسة ابتدائي تعزيز الاستقلالية المعرفية للتلاميذ، معتمدين في ذلك على شبكة مراقبة متكونة من جزئين؛ الجزء الأول يُقيم إذا كان النهج التربوي المتبع في الكتاب المدرسي يعزز الاستقلالية المعرفية للمتعلمين؛ أما الثاني قد تطرقنا فيه إلى إذا كانت بنية ومضمون الكتاب المدرسي يستدعيان استخدام الاستراتيجيات المعرفية.

passage d'un enseignement de type transmissif à un enseignement autonomisant, qui place l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage, et qui offre un environnement où tous les éléments susceptibles de favoriser la construction du savoir sont mis à la disposition de l'élève.

Le système éducatif algérien, dans sa dernière réforme a su inscrire son action en cohérence avec cet impératif d'autonomisation, puisqu'il stipule dans La loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, la nécessité de *Développer l'autonomie des apprenants dans la recherche de l'information, de son traitement et de son exploitation pour trouver les réponses et les solutions aux problèmes qui se posent à eux*, et donne toute son importance à la *maîtrise des outils intellectuels et méthodologique de la connaissance facilitant les apprentissages* (p. 16).

La place et le rôle que peuvent jouer le manuel scolaire et les matériels didactiques dans ce processus d'apprentissage où l'élève est actif et constructif est cruciale, de nombreuses études ont démontré qu'une amélioration de la fourniture de manuels scolaires de bonne qualité dans les écoles a une influence positive sur les résultats scolaires (Seguin, 1989). Évidemment, dans les classes où le nombre d'élèves limite les possibilités d'interaction avec l'enseignant, le manuel scolaire prend davantage d'importance.

Lorsqu'il utilise le manuel scolaire, l'élève traite une multitude d'informations, ces contenus textuelles et iconographiques, interviennent directement sur les mécanismes de la construction, de l'organisation et de la gestion du savoir. La préoccupation de cette étude est de savoir si le contenu du manuel scolaire de français de 5<sup>ème</sup> année primaire offre les conditions les plus susceptibles de contribuer de façon significative à cette construction, si la structure du manuel, et les démarches d'apprentissage adoptées apporte aux élèves les moyens de développer leur autonomie cognitive, et si les activités qu'il propose sollicitent l'utilisation efficace des stratégies cognitives.

## **1. Cadre théorique de l'étude**

### **2.1 Le manuel scolaire**

Le manuel scolaire est un élément central dans la pratique pédagogique. De sa qualité dépend pour une grande part la valeur d'un enseignement. En effet, il est reconnu comme l'un des facteurs les plus efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement, particulièrement dans les pays où le système éducatif manque de moyens, et où « *le manuel est parfois la seule source écrite d'information* » (Gerard & Roegiers, 1993, p. 72).

Selon *Le Nouveau Petit Robert* (2007) un manuel scolaire est un « *ouvrage didactique présentant, sous format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et les connaissances exigées par les programmes scolaires* », ainsi, c'est un ouvrage qui comporte la synthèse d'une matière donnée ou le résumé d'un enseignement, par opposition au livre, qui comprend souvent l'analyse et le développement d'un sujet. Ce qui le caractérise également c'est la diversité des activités d'apprentissage qu'il propose.

Selon qu'il est utilisé par les enseignants, les élèves, ou leurs parents, le manuel scolaire peut remplir différentes fonctions, pour l'élève il est un recueil de connaissances, et un guide d'apprentissage, pour l'enseignant, c'est un auxiliaire pédagogique, il constitue une précieuse aide à la gestion des cours et un réservoir d'exercices, les parents d'élèves, quant à eux, l'utilisent davantage pour le suivi des apprentissages de leurs enfants, le manuel est un outil aux fonctions multiples qui s'adresse à divers destinataires, il permet une continuité de l'enseignement en dehors de l'école, et crée un lien entre celle-ci, la famille et l'élève.

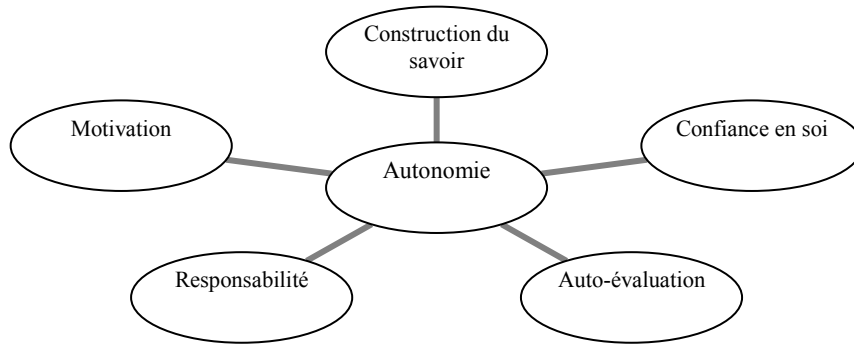
Toutefois, l'élève est le principale destinataire des auteurs de manuels, et le principal utilisateur de cet outil didactique, qui a pour fonction d'« *aider l'élève d'une part, à comprendre, à appliquer, à analyser, à synthétiser ses acquisitions, voire à inventer des données nouvelles, et, d'autre part, à évaluer ses apprentissages* » (Sprengh 1976, cité dans De Landsheere, 1982, p. 336).

Si certains contenus des manuels scolaires ont des fonctions qui sont spécifiquement orientées vers les apprentissages scolaires et leur transmission, d'autres concernent le traitement de l'information et visent à faire acquérir des savoir-faire cognitifs, comme la capacité à déduire, induire, à raisonner par analogie, à formuler des hypothèses, à décrire, comparer, distinguer l'essentiel de l'accessoire...etc., toutes ces activités intellectuelles qui permettent à l'élève d'accéder à l'autonomie cognitive.

## 2.2 L'autonomie cognitive

L'autonomie cognitive est la capacité à prendre le contrôle de son propre apprentissage. Ainsi, l'apprenant autonome est celui qui est impliqué dans la construction de ses apprentissages, c'est aussi celui qui assume la responsabilité de ses succès comme de ses échecs. Enfin, c'est un élève qui a appris à évaluer ses apprentissages et à s'auto-évaluer, car « *On ne peut prétendre être autonome tant que l'on n'arrive pas à juger par soi-même de l'adéquation d'une démarche ou de la qualité d'une production* » (Saint-Pierre, 2004, cité dans Belzil, 2010, p.51).

Pour Monique Linard (2003) « *l'autonomie est une capacité de haut niveau, cognitive mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation* ». Et en effet, l'autonomie implique de nombreux paramètres, qui sont étroitement liés et qui interagissent et s'influencent réciproquement, comme la motivation et la confiance en soi, Pour faire preuve d'autonomie, l'apprenant doit avoir le sentiment de pouvoir entreprendre et réaliser un projet d'apprentissage par lui-même, tout comme il doit faire preuve de motivation, celle-ci garantie sa participation, son engagement et sa persistance dans une tâche d'apprentissage (Tardif, 1999, p.91)



**Figure 1** : Paramètres intervenant dans le processus d'autonomisation.

Pour développer efficacement l'autonomie des apprenants, ces paramètres doivent être pris en considération, aider l'élève à développer sa confiance en soi, en l'impliquant dans la construction du savoir, en le responsabilisant, et en l'amenant à évaluer ses acquis, c'est le motiver et lui montrer la voie vers l'autonomie.

Les composantes de l'autonomie cognitive sont essentiellement :

- la capacité à distinguer les informations pertinentes de celles qui ne sont qu'accessoires.
- la capacité à manipuler les données notamment en les comparant entre elles.
- la capacité à recueillir des indices et à formuler des hypothèses (sur le sens des mots, ou sur les causes d'un phénomène donné).
- la capacité à déduire des règles à partir d'un ensemble de données, d'observations et d'exemples.
- la capacité à transférer ses connaissances d'une situation à une autre.
- la capacité à évaluer soi-même ses acquis et ses manques.
- la capacité à utiliser les stratégies cognitives consciemment et efficacement.

### **2.3 Les stratégies cognitives**

Dans une situation d'apprentissage, l'élève se trouve au contact d'une somme de connaissances nouvelles à acquérir : un texte à analyser, un exercice à résoudre, un poème à mémoriser...etc. Pour ce faire, il va employer diverses techniques qui lui permettront de faciliter la réalisation de ces tâches. Ce sont ces techniques qu'on appelle les stratégies cognitives. Celles-ci offrent les conditions favorables à l'apprentissage. Pour Paul Cyr « *les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage* » (1998, p.46).

Le concept de stratégie cognitive a été utilisé pour désigner différents comportements d'apprentissage, et cette généralisation a créé la confusion, en témoigne l'hétérogénéité des stratégies impliquées dans chacune des classifications existantes.

Dans une volonté de dépassement de cette confusion, Christian Bégin (2008) propose un cadre simplifié, une sorte de synthèse à laquelle il a abouti après avoir fait l'inventaire et la comparaison des différentes taxonomies présentées jusque là. Concernant les stratégies cognitives, l'auteur considère qu'il s'agit d'outils intellectuels mobilisés d'une part dans le traitement des informations et d'autre part pour la résolution de problèmes, il distingue ainsi entre les stratégies cognitives de traitement (sélectionner, répéter, décomposer, élaborer, organiser) et les stratégies cognitives d'exécution (évaluer, vérifier, produire, traduire "paraphraser"). (Voir annexe n°1, et n°2).

## **2. Aspects méthodologiques**

### **3.1 Outil de recherche**

Parmi les méthodes de recueil des données, la grille d'analyse est l'outil qui est le plus utilisé dans l'étude des manuels scolaires. C'est un outil pertinent pour l'analyse de contenu, il permet de structurer la collecte des données et de lui donner un sens. Selon Leray (2008) il s'agit d'« *un court document récapitulatif l'ensemble des éléments de contenu que l'on désire retracer dans le corpus retenu pour étude* » (p.22).

Nous avons élaboré notre instrument de recherche qui comprend dix (13) items énoncés sous forme de questions – que nous présentons ci-dessous – dont les réponses sont réparties sur une échelle de type Likert, avec quatre (4) possibilités de réponse. (Voir annexe n°3).

### **3.2 Corpus de recherche**

Le manuel scolaire de français de 5<sup>ème</sup> année primaire est intitulé "*Mon livre de français*", il comporte 144 pages, et se divise en quatre (4) projets, dont chacun comporte trois (3) séquences, subdivisées en neuf (9) rubriques : Oral, lecture, j'apprends en...Vocabulaire , j'apprends en ... Grammaire, j'apprends en ... Conjugaison, j'apprends en ... Orthographe, je m'entraîne à écrire, je découvre une longue histoire, évaluation.

Conçu par des auteurs algériens : une inspecteur de l'éducation nationale ; trois maîtres dans l'enseignement fondamental, et une professeur de l'enseignement fondamental, . Il a été homologué par la commission d'homologation et d'approbation de l'Institut National de recherche en Éducation (INRE) en 2010, et publié par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) la même année.

Chaque page du manuel est analysée, tous les éléments de son contenu textuel sont évalués en fonction des critères de la grille.

**3. Résultats et analyse des données**

Question N° 1	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
<b>Le manuel introduit-il les règles de la langue par induction ?</b>	×			

Dans le manuel de français de 5<sup>ème</sup> année primaire, les leçons sont ainsi organisées :

- Un bref passage d'un texte précédemment étudié est présenté (le choix de prendre un texte déjà étudié est judicieux car il facilite l'étude du texte et son exploitation).
- On demande à l'élève d'observer les mots soulignés ou la construction des phrases
- Quelques questions lui sont posées pour orienter son attention et guider son raisonnement et sa production d'inférences.
- La règle est explicitée (formulée parfois dans un langage difficile, elle n'en demeure pas moins très explicative)
- Des exercices d'application sont proposés

Cette démarche est résolument inductive.

Question N° 2	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
<b>Le manuel suggère-t-il la formulation d'hypothèses de sens ?</b>				×

Même dans les leçons de vocabulaire sur les synonymes (P22) et les antonymes (P124) rien n'est fait pour apprendre aux élèves à formuler des hypothèses de sens. Dans la leçon sur la préfixation (P56), il n'est aucunement expliqué à quoi servent les préfixes, il n'est pas dit qu'en plaçant un suffixe devant un mot il est possible soit d'obtenir son contraire (faire-défaire), soit d'exprimer la répétition (faire-refaire), pourtant c'est une information précieuse, et qui démultiplie les capacités lexicales des apprenants.

Question N° 3	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
<b>Le manuel demande-t-il l'utilisation du dictionnaire ou de toute autre source documentaire ?</b>			×	

Que ce soit dans les questions de compréhension ou dans les activités de vocabulaire, l'utilisation du dictionnaire n'est à aucun moment sollicitée, l'évocation de celui-ci se limite à un cours de vocabulaire intitulé « la définition d'un mot (utilisation du dictionnaire) » (P80), dans lequel est expliqué l'utilité du dictionnaire, comment les mots y sont ordonnés, et aussi il est demandé aux élèves de trouver le sens de quatre mots extraits d'un texte précédemment étudié. Un exercice similaire est reproduit quelques pages plus loin (P87). Pour compléter la fiche d'identité d'un animal, il est demandé à l'élève de chercher les informations dans le dictionnaire (P95).

Nous considérons que ce cours sur l'utilisation du dictionnaire est fort pertinent, mais seul un renvoi fréquent au dictionnaire et aux autres sources de documentation tout le long du manuel peut ancrer chez les apprenants l'habitude d'utiliser le dictionnaire, l'internet et les livres pour compléter ses connaissances.

Question N° 4	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
L'auto-évaluation est-elle initiée ?		×		

Une grille d'auto-évaluation, intitulée "grille de réécriture" est systématiquement proposée après chaque production écrite. Cette grille est composée d'une série de questions qui permettent à l'élève de vérifier qu'il a respecté les principes de base de la rédaction (construction des phrases, conjugaison et ponctuation...etc.)

Dans les autres rubriques on ne retrouve pas de grilles d'auto-évaluation, ni activités auto-évaluative.

Question N° 5	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Le manuel demande-il de sélectionner des données en fonction de critères prédéterminés ?	×			

De nombreuses activités proposent aux élèves de relever à partir d'un texte des mots ou des phrases répondant à des critères préalablement définis (P11, P12, P21, P24, P26, P32...etc.)

Question N° 6	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Le manuel demande-t-il de relire, de réécrire ou de répéter une procédure ?		×		

Le manuel demande quelque fois de relire des textes précédemment étudiés (P26, P45, P55, P117...etc.) dans le but de les exploiter davantage, ou d'y puiser du vocabulaire.

Question N° 7	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Le manuel demande-t-il de décomposer un tout en ses éléments constituants ?		×		

Les seuls activités qui proposent aux élèves de décomposer un tout en ses éléments constituants, ce sont des exercices qui concernent la leçon sur la préfixation et la suffixation, où il est demandé aux élèves de décomposer les mots en séparant préfixe, radical et suffixe (P39, P73, P56).

Pour comprendre les constituants d'une phrase et comment celle-ci est construite, pour connaître les différentes parties d'un texte (introduction, développement, conclusion), et enfin pour comprendre comment les mots sont constitués avec les

préfixes, les suffixes et les radicaux, la décomposition des mots, des phrases et des textes est indispensable.

Question N° 8	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Le manuel demande-t-il de comparer entre différents éléments ?			×	

Souvent, il est demandé aux apprenants pour asseoir leurs connaissances conditionnelles, de classer des mots ou des phrases dans des catégories. Par exemple pour distinguer entre les phrases déclaratives, interrogatives, exclamatives et impératives (P13), mais il ne leur est pas explicitement demandé de comparer entre ces différents types de phrases. Or c'est en découvrant les caractéristiques qui distinguent les différents types de phrases par un travail d'observation et de comparaison que nous apprenons à les différencier.

Question N° 9	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Le manuel demande-t-il d'élaborer les connaissances abordées ?	×			

Dans les séquences d'apprentissage, il est fréquemment demandé aux élèves d'observer les objets d'apprentissage et d'en relever les caractéristiques. Le manuel fait souvent appel aux connaissances antérieures des élèves, il demande aux élèves de construire des phrases en utilisant les mots étudiés, de donner des exemples (P16, P19, P26, P36...etc.)

Question N° 10	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Le manuel demande-t-il d'organiser les connaissances abordées ?			×	

Le manuel ne demande pas souvent aux élèves d'organiser les connaissances abordées, quelques exercices demandent de regrouper des mots ou des phrases selon des caractéristiques données, généralement dans des tableaux, mais les schémas, et les diagrammes sont inexploités.

Question N° 11	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
Le manuel demande-t-il de traduire (paraphraser) ?				×



Dans tout le manuel, à aucun moment il n'est demandé aux élèves de traduire des mots ou de reformuler une phrase

Question N° 12	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
<b>Le manuel demande-t-il de vérifier la validité des réponses, le respect des consignes ?</b>		×		

Dans la rubrique production écrite, une grille de réécriture comportant tous les critères exigés pour une rédaction est présentée aux élèves afin de les aider à vérifier le respect des consignes, de confirmer la présence des éléments visés.

Question N° 13	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout
<b>Le manuel demande-t-il de réaliser un travail oralement, manuellement ou par écrit (rédaction, schéma, fabrication d'un objet...)?</b>			×	

Dans le manuel, chaque séquence de chaque projet propose aux élèves de réaliser une production écrite, une autre production écrite est proposé aux élèves à la fin de chaque projet.

#### **4. Discussion**

Les résultats qui sont ressortis, après l'analyse détaillée du contenu du manuel de français de 5<sup>ème</sup> année primaire montre que :

- La démarche pédagogique suivie dans le manuel favorise dans son ensemble l'autonomie cognitive des apprenants.
- La structure et le contenu du manuel ne sollicitent pas assez l'utilisation de stratégies cognitives.

La démarche pédagogique suivie pour l'organisation des leçons de conjugaison, de grammaire et de vocabulaire est la démarche inductive, celle-ci favorise l'autonomie cognitive des élèves, puisqu'elles sollicitent la participation active de ces derniers en les impliquant dans la construction du savoir à partir de la production d'inférences. Les questions qui incitent la formulation d'inférences par les élèves sont dans la grande majorité des cas judicieuses. Les leçons sont structurées de manière très claire et répétitive.

Ceci dit, le manuel n'encourage pas l'usage du dictionnaire, et le recours aux différentes sources documentaires livresques et numériques. Il n'apprend pas aux élèves à formuler des hypothèses sur le sens des mots.

La pratique de l'auto-évaluation, même si elle n'est réservée qu'aux activités de production écrite, est un point fort dans ce manuel car elle encourage l'autonomie cognitive des apprenants.

La structure ainsi que le contenu du manuel ne sollicitent pas l'utilisation de stratégies cognitives, à l'exception de l'élaboration qui est largement exploitée. En

effet, le manuel incite les élèves à apporter des informations supplémentaires pour enrichir et consolider les connaissances, ce qui favorise la mémorisation, car « *plus les voies d'accès à une connaissance sont nombreuses, plus la personne a de possibilités de la rendre disponible au besoin* » (Tardif, 1992, p. 334).

Dans les différentes activités proposées, il n'est pas d'exercice qui implique la comparaison entre des connaissances données, pourtant nous savons l'importance de la discrimination dans l'acquisition des connaissances conditionnelles, celles-ci sont « *les connaissances responsables du transfert des apprentissages* » (Tardif, 1992, p. 53), c'est aussi une stratégie pertinente notamment pour l'apprentissage des règles de la langue, c'est en observant et comparant les données entre elles que les élèves apprennent à généraliser quand c'est possible et à discriminer lorsque c'est nécessaire.

Il n'y a pas d'activités prévues pour apprendre aux élèves à organiser les nouvelles connaissances. Or « *Plus les connaissances sont organisées chez la personne, plus elle a de probabilités de pouvoir y associer de nouvelles informations d'une façon significative et de pouvoir les réutiliser fonctionnellement* » (Tardif, 1992, p. 42), plusieurs activités peuvent contribuer à favoriser ce processus qui a pour rôle d'attribuer un ordre logique et cohérent aux nouvelles connaissances : Le réseau sémantique pour l'apprentissage du vocabulaire, les schémas et les plans pour lister les différentes étapes d'une procédure par exemple, les tableaux pour les connaissances conditionnelles...etc.

Le manuel n'invite pas assez souvent les élèves à décomposer, c'est-à-dire à défaire le tout en parties et à identifier les composantes, pourtant, la manipulation de la langue passe nécessairement par la capacité à analyser les différents composants des mots, des phrases et des textes.

À l'issue de cette analyse, nous pouvons avancer que le manuel de langue française de 5<sup>ème</sup> année présente de grandes qualités pédagogiques et didactiques, et l'autonomisation de l'élève y est prise en considération, toutefois, de grandes améliorations peuvent y être apportées, notamment concernant le développement des outils cognitifs des apprenants. Comme le souligne Tardif (1992) « *il est urgent que l'école contribue à développer chez l'élève des stratégies qui lui permettent d'interagir indépendamment avec de nouvelles informations, de les relier à ces connaissances antérieures, de les intégrer dans sa mémoire à long terme au besoin, et surtout, de les réutiliser fonctionnellement dans des contextes appropriés* » (p.298)

## **5. Conclusion**

Le manuel scolaire constitue un document privilégié pour l'apprentissage, notamment dans les premières années d'études, il accompagne l'élève dans sa scolarité, et permet une continuité de celle-ci en dehors de l'institution scolaire. Son rôle ne doit pas concerner seulement l'apprentissage de contenus relevant de la discipline, mais également porter sur le développement des compétences nécessaires au "métier d'élève".

Un manuel scolaire de qualité met à la disposition des élèves des outils, des ressources et des activités qui leur permettent de développer leur autonomie, et d'interagir avec leur environnement de manière pertinente.

### Références bibliographiques

- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 34, n°1, 47-67.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international.
- De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. (5<sup>e</sup> éd). Paris : Armand colin-Bourrelier.
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi. (2001). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette éducation.
- Gentaz, É. & Dessus, P (dir.) (2004). *Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod.
- Gerard, F.M. & Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Griggs, P, Carol, R & Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. VII, 17-29.
- Huong, D-A. (2010). L'approche cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, sa conception et ses apports à l'acquisition des compétences linguistiques. *Synergies : Pays riverains du Mékong*, N°2, 127-139.
- Lemaire, P. (2006). *Psychologie cognitive*. (2<sup>e</sup> éd). Bruxelles : De Boeck.
- Lieury, A. (2008). *Manuel visuel de psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
- Lieury, A. & de La Haye, F. (2009). *Psychologie cognitive de l'éducation*. (2<sup>e</sup> éd). Paris : Dunod.
- MEN (2008). Bulletin officiel de l'éducation nationale, loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008.
- Nguyen-xuan, A. (1995). Les mécanismes cognitifs de l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, Vol. 112, 57-67.
- Onursal Ayirir, I. (2011). La cognition et les stratégies cognitives dans l'apprentissage des langues étrangères. *H.U Journal of Education*, 40 : 44-56.
- Pingel, F. (1999). *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*. Paris : GEI/UNESCO.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2007). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*. (6<sup>e</sup> éd). ESF éditions.

- Reed, K.S. (1999). *Cognition, théories et applications*. (T. Blicharski & P. Casenave-Tapie, Trad.) Bruxelles : De Boeck Université. (Œuvre originale publiée en 1996).
- Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires : Guide pratique*. Paris. UNESCO.
- Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires, guide méthodologique*. Paris. UNESCO.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1995). Les influences de la psychologie cognitive sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation. *Revue Québécoise de psychologie*, Vol.7. N° 2, 175-207.

**Références de corpus**

- ONPS (2010). *Mon livre de français, 5<sup>ème</sup> année primaire*. Alger : ONPS.
- ONPS (2010). *Cahier d'activités, 5<sup>ème</sup> AP*. Alger : ONPS.
- ONPS (2009). *Guide pédagogique du manuel de français 5<sup>ème</sup> AP*. Alger : ONPS.
- ONPS (2008). Programme de français de la 5<sup>o</sup> année primaire. Alger : ONPS.
- ONPS (2008). Document d'accompagnement du programme de français de la 5<sup>o</sup> année primaire. Alger : ONPS.

Annexes

Annexe 1 : Les stratégies cognitives de traitement (Bégin, 2008 p.58).

Stratégies procédures	Actions, techniques ou
Sélectionner : rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles que possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Noter ;</li> <li>- Souligner ;</li> <li>- Surligner ;</li> <li>- Encadrer ;</li> <li>- Ecrire ; etc.</li> </ul>
Répéter : reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redire plusieurs fois à haute voix ;</li> <li>- Redire mentalement plusieurs fois ;</li> <li>- Réécrire plusieurs fois ;</li> <li>- Relire plusieurs fois ;</li> <li>- Réviser, etc.</li> </ul>
Décomposer : défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Séparer en petites parties ;</li> <li>- Identifier les composantes, les caractéristiques ;</li> <li>- Défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures ; etc.</li> </ul>
Comparer : rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechercher des différences ;</li> <li>- Rechercher des ressemblances ou similitudes ;</li> <li>- Rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal) ;</li> <li>- Rechercher des rapports d'importance ;</li> <li>- Rechercher des rapports d'ordre ou de séquence ; etc.</li> </ul>
Élaborer : développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paraphraser ;</li> <li>- Formuler des exemples ;</li> <li>- Créer des analogies ; etc.</li> </ul>
Organiser : construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer ou appliquer une mnémotechnique ;</li> <li>- Construire des schémas ;</li> <li>- Construire des diagrammes ou des tableaux ;</li> <li>- Regrouper en fonction de caractéristiques ;</li> <li>- Regrouper par classes ou ensembles ; etc.</li> </ul>

**Annexe 2 : Les stratégies cognitives d'exécution (Bégin, 2008, p.59).**

<b>Stratégies procédures</b>	<b>Actions, techniques et</b>
Évaluer : poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Déterminer la valeur des éléments ;</li> <li>- Comparer les rapports ;</li> <li>- Estimer ;</li> <li>- Identifier l'importance relative ;</li> </ul> etc.
Vérifier : s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles ;</li> <li>- Confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés ; etc.</li> </ul>
Produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écrire ;</li> <li>- Dire à voix haute ;</li> <li>- Dessiner ; etc.</li> </ul>
Traduire (vulgariser) : transformer une connaissance dans une autre forme, dans le but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mot, etc.) ;</li> <li>- Développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique ;</li> <li>- Ajuster la production en fonction de critères déterminés.</li> </ul>

**Annexe 3 : Grille d'analyse**

**Axe 1 - Autonomie cognitive**

Question	Tout à fait	plutôt	Plutôt pas	Pas du tout	Observations
1.1 Le manuel introduit-il les règles de la langue par induction ?					
1.2 Le manuel suggère-t-il la formulation d'hypothèses de sens ?					
1.3 Le manuel demande-t-il l'utilisation du dictionnaire ou de toute autre source documentaire ?					
1.4 L'auto-évaluation est-elle initiée ?					

**Axe 2 – Stratégies cognitives**

Question	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout	Observations
2.1 Le manuel demande-t-il de sélectionner des données en fonction de critère(s) prédéterminé(s) ?					
2.2 Le manuel demande-t-il de répéter une lecture, une procédure ou autre ?					
2.3 Le manuel demande-t-il de décomposer un tout en ses éléments constituants ?					
2.4 Le manuel demande-t-il de comparer entre différents éléments ?					
2.5 Le manuel demande-t-il d'élaborer les connaissances abordées ?					
2.6 Le manuel demande-t-il d'organiser les connaissances abordées ?					
2.7 Le manuel demande-t-il de traduire (paraphraser) ?					
2.8 Le manuel demande-t-il de vérifier la validité des réponses, le respect des consignes ?					
2.9 Le manuel demande-t-il de réaliser un travail oralement, manuellement ou par écrit (rédaction, schéma, fabrication d'un objet...)?					