

**LES MANUELS DE LA DEUXIEME GENERATION : VERS UNE
AUTONOMIE DE L'APPRENANT.
CAS DU MANUEL DE FRANÇAIS DE LA 5^{EME} ANNEE PRIMAIRE**

**SECOND GENERATION TEXTBOOKS : TOWARDS PUPILS'
AUTONOMY
CASE OF THE 5TH YEAR PRIMARY FRENCH TEXTBOOK**

BAIBEN Radia^{*1}

ABADI Dalila²

¹Doctorante à l'université KASDI Merbah, Ouargla Algérie.

Enseignante à l'université Mohamed Lamine DEBAGHINE, Sétif -2. Algérie

²Université KASDI Merbah, Ouargla, Algérie,

Résumé

L'autonomie des apprenants constitue l'une des exigences et des demandes sociales et économique-politiques actuelles à prendre en considération par les systèmes éducatifs actuels. La réforme dite de "la deuxième génération" tend à installer cette compétence transversale chez les apprenants algériens en les impliquant d'avantage dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elle s'est couronnée par la proposition de nouveaux manuels scolaires destinés à certains niveaux. L'étude analytique du nouveau manuel de français de la 5^{ème} année primaire a permis de détecter une présence d'un contenu visant le développement de schèmes et d'une autonomie intrinsèque et extrinsèque mais qui restent insuffisants comparativement à la centration dudit manuel sur le savoir.

Mots-clés : autonomie, manuel scolaire, schèmes, intrinsèque, extrinsèque

* Auteur correspondant

Abstract

Learners' autonomy constitutes one of the current requirements and social and politico-economic demands to be taken into consideration by the current educational systems. The reform known as "the second generation" tends to develop this transversal competence in Algerian learners by involving them more in the teaching-learning process. It is crowned by the proposal of new textbooks for certain levels. The analytical study of the new manual of French of the 5th year primary school allowed identifying a presence of a contents aiming at the development of schemes and an intrinsic and extrinsic autonomy but which remain insufficient compared to the centering of this manual on knowledge.

Keywords : autonomy, textbook, schemes, intrinsic, extrinsic

Les réformes des systèmes éducatifs sont d'ordre complexe. Elles répondent à des exigences sociales, politiques, économiques... et scientifiques dans la mesure où elles se réfèrent à la littérature du domaine didactique et pédagogique dont l'évolution a exigé, et exige, l'abandon des traditions pédagogiques centrées sur la transmission du savoir, et une adoption de nouvelles approches qui deviennent une nécessité incontournable. Ces nouvelles approches, ayant pour objectif l'installation et le développement de compétences, requièrent un renouvellement des outils et des moyens didactiques et pédagogiques.

Les manuels de la deuxième génération: vers une autonomie de l'apprenant...

En Algérie, et depuis l'ère coloniale, les réformes se sont succédé pour aboutir à la réforme dite *de la deuxième génération* visant plus de centration sur l'apprenant. Ce dernier, confronté, dans la vie quotidienne, à des situations inédites, ne se contente pas de la restitution des connaissances encyclopédiques acquises. Il sera appelé à agir en tant qu'être autonome ce qui explique l'orientation *autonomisante* de l'éducation institutionnelle. Dans cette perspective, divers outils et moyens sont mis à la disposition de l'apprenant et de l'enseignant. Le manuel scolaire se place en tête de liste de ces outils et ces moyens de par son contenu, l'aisance (la facilité ?) d'accessibilité et sa disponibilité, bien que son usage en classe soit une tradition qui nous parvienne du siècle dernier.

La place octroyée au manuel scolaire se traduit par la littérature variée qui s'y rattache et qui s'en empare comme champs de recherche scientifique diachronique et/ou synchronique, à l'instar de *la banque de données informatisée sur le manuel scolaire*[†], *le renouvellement des manuels scolaires à travers le temps*[‡], *les multiples facettes du manuel scolaire*[§]. Ces études et d'autres reflètent la place primordiale qu'occupe cet ouvrage dans l'enseignement-apprentissage, dans le système éducatif et dans la société, non comme un recueil de connaissances uniquement, mais comme outil de socialisation et d'ouverture sur ce monde requérant une autonomie du présent apprenant, acteur social, économique, politique...

† Allain CHOPPIN § Danielle KADA, *La banque de données informatisée sur le manuel scolaire*, 1982.

‡ Allain CHOPPIN, *Les manuels scolaires: histoire et actualité*.1987.

§ Monique LEBRUN, *Le manuel scolaire : Un outil à multiples facettes*, PU Québec, 2004.

Le manuel scolaire contribue-t-il à développer l'autonomie des apprenants qui en font usage ? Comment les automatismes se développent-ils en autonomismes ?

Dans une tentative de cerner le rapport entre le manuel scolaire et l'autonomie de l'apprenant, et le rôle qu'il joue dans son développement, le manuel de français destiné aux apprenants de la 5^{ème} année primaire (5^{ème} A.P) est un terrain d'exploration probant, du moment qu'elle (la 5^{ème} A.P) se situe à la fin du deuxième palier et du cycle primaire. Elle est l'année de maîtrise après une 3^{ème} année de découverte et une 4^{ème} année de consolidation. À ce niveau, l'apprenant, comme l'indique le programme et le document d'accompagnement de la 5^{ème} A.P, est appelé à communiquer dans des situations simulées en classe qui font référence à la réalité et qui sont adaptées à son développement cognitif. Une autonomie langagière implicitement exprimée qui ne peut être isolée d'autres dimensions qui viennent s'y imbriquer. Ce sont ces dimensions qui font l'objet de cette étude exploratrice visant l'optimisation de cet outil.

Dans cette optique, nous aborderons la réforme de la deuxième génération comme un tournant marquant le système éducatif algérien, et ses caractéristiques, comparé à la première génération. Le manuel scolaire, ayant fait l'objet de réécriture, est au cœur de cette modeste recherche : son organisation, ses fonctions et son rôle dans l'installation de l'autonomie de l'apprenant, objectif ultime de l'éducation. À l'analyse du discours didactique mené dans le manuel de la 5^{ème} année primaire, succèdent des orientations aux auteurs des manuels scolaires et aux autorités responsables permettant d'optimiser son rôle et d'en assurer une meilleure efficacité.

1. LA RÉFORME DE LA DEUXIÈME GÉNÉRATION UNE RÉFORME CIBLÉE

Si toutes les réformes « *aspirent à améliorer le rendement interne des écoles en réduisant les déperditions, non pas par la seule gestion des flux, mais bien plus par une véritable qualité de l'enseignement et des apprentissages* » (Ministère de l'éducation, 2009, p. 78), à quoi aspire la réforme de la deuxième génération ?

Après une première génération de la réforme du système éducatif algérien, une deuxième génération est entamée en 2016. Ce renouvellement didactico-pédagogique ne fut sans incident et est source de polémiques à tous les niveaux vue sa nature qui est plus pédagogique. Cette 2^{ème} génération se traduit par un maintien des curricula dont la relecture a engendré une réécriture des manuels scolaires qui viennent orner le système éducatif. La relecture en question sous-entend une préalable *mauvaise lecture* menant à des résultats non souhaitables ou ne correspondant pas aux espérances. Les systèmes éducatifs actuels optent pour des relectures, des réaménagements, des réécritures des curricula et des programmes, des actualisations en perpétuel en raison de l'accélération des conversions.

L'expression de *deuxième génération* concerne l'approche adoptée dont la mise en œuvre s'est heurtée à l'instabilité du terme compétence engendrant une *approche par compétence* différente de celles adoptées et appliquées dans d'autres pays bien que le principe reste le même : «... *doter l'apprenant d'un large socle de compétences transversales, lui permettant de transférer efficacement son apprentissage et de s'investir au-delà des disciplines* » (BOUAMAMA , BOUABAKOUR , 2018, p. 131). Cette réforme opte pour plus d'implication de l'apprenant dans son apprentissage, plus d'intégration, plus de centration sur le pôle apprenant, en conséquence plus d'autonomie lui permettant d'agir sur soi et sur/dans son entourage. En focalisant la réforme sur le manuel scolaire, on octroie à cet outil fiabilité et légitimité après

des années de décadence exprimées par François-Marie GERARD :

« *Le discours pédagogique officiel [qui] consistait dès lors à dire qu'un bon enseignant était celui qui était capable de se passer des manuels scolaires, perçus comme outils emprisonnant tant les enseignants que les élèves dans un dispositif préconçu et décontextualisé* » (GERARD, François-Marie, 2005, p. 1).

En Algérie, le manuel scolaire est unique pour chaque matière, chaque niveau et chaque spécialité. L'État se charge de sa confection, son impression et sa diffusion, reflétant l'emprise de l'état sur le système éducatif d'une part et d'une autre part la conviction des responsables de l'importance de cet écrit et du rôle primordial qu'il joue dans la formation des apprenants d'où ce protectorat qui s'inscrit dans la théorie de *Reproduction* développée par P. BOURDIEU et J.C. PASSERON. Cette théorie conçoit l'école comme le lieu privilégié de l'effacement des inégalités sociales qui refont surface une fois la scolarisation arrivée à son terme. Un effacement illusoire quand les inégalités sont enracinées dans la société, et leur impact ne peut être mis de côté, marginalisé ni par les apprenants ni par les formateurs.

D'autant, l'unification des manuels scolaires limite les choix des enseignants face à des publics aussi variés et différents que ceux vivant en Algérie, et qui par le fait des déplacements se sont rapprochés sans qu'il y ait bannissement total des traits communautaires.

2. UNE COHÉRENCE FONCTIONNELLE POUR UNE ORGANISATION SÉQUENTIELLE DU MANUEL

Parmi tous les écrits, le manuel scolaire est loin d'être un écrit ordinaire : son contenu et les objectifs de sa confection le distinguent des autres.

Les manuels de la deuxième génération: vers une autonomie de l'apprenant...

Pensé être arrivé au bout de sa carrière, le manuel scolaire, au lieu de se décliner face à l'intelligence artificielle, se régénère et se renouvelle afin de répondre aux exigences éducatives, sociales, politiques, etc. d'un monde en perpétuel changement. Pour ce faire, l'aspect esthétique attrayant, qui fut longtemps marginalisé, forme une nouvelle assise de sa confection. Cet aspect est associé à un renouvellement des contenus et de son organisation. Sa constitution en blocs typographiques séparés crée une rupture structurelle comparé à d'autres types d'ouvrages à l'instar de ceux littéraires qui, composés de chapitres, parties ou encore de scènes, assurent une continuité sémantique et contextuelle. Le manuel scolaire se distingue par *un signifiant graphique* (Anis, 1988, p. 174) qui est son principal composant, étalé sur un *Espace graphique* (Anis, 1988, p. 174), destiné à attirer l'attention de l'apprenant, selon l'âge, en jouant sur les couleurs, les icônes, la police et la mise en page de cet espace, lui assurant, par conséquent, une continuité fonctionnelle.

La diversité des textes fait sa richesse, mais, aussi, sa complexité relative à la mise en synergie des textes supports (fabriqués, authentiques ou adaptés), des consignes, des activités, des tâches à réaliser, avec les objectifs et les finalités tracés au préalable.

Les nouvelles approches ont imposé l'adoption de la pédagogie par projets qui s'avère être la plus appropriée pour la construction et le développement des compétences (Arpin, Carpa, 2001). Cette pédagogie, qui oriente les auteurs du manuel vers un clivage en projet puis en séquences, est au service du projet en cours.

Par ce mode d'organisation particulier, le manuel scolaire accomplit des fonctions multiples qui développent/ installe chez l'apprenant des capacités et des compétences disciplinaires et transversales de niveaux différents.

2.1. Quelles fonctions pour le manuel scolaire ?

Dans une classe, tout moyen pédagogique accomplit une ou plusieurs fonctions. Le manuel scolaire, qui se trouve en tête de liste de ces outils, dépasse les frontières de la classe et de l'usage : apprenants, enseignants, parents et autres pourraient convoquer cet écrit en des moments et des lieux divers à des fins scolaires et extrascolaires.

Considéré comme l'une des pierres angulaires de tout système éducatif, il bénéficie d'une légitimité qui fait de lui une référence en matière de connaissances disciplinaires basiques et indispensables à tout enseignement-apprentissage, et qui, à elles seules, ne peuvent répondre aux besoins des apprenants. Un manuel positivement jugé ne restreint pas sa mission à la connaissance et n'en fait pas son unique souci, il vise « ... à *faire prendre conscience à chaque apprenant de ses propres façons de comprendre et à lui en proposer d'autres* » (Karysta, 2016), à lui faire acquérir des stratégies cognitives et métacognitives lui permettant d'agir dans des situations réelles en les mobilisant et d'apprendre en l'absence de l'enseignant et de la tutelle. En le faisant, il s'inscrit dans une approche autonomisante renforcée par l'intégration de l'éducation sociale et culturelle recelée dans les finalités des systèmes éducatifs.

Le manuel scolaire accomplit la fonction d'un co-enseignant, l'assistant, le complétant et le substituant (dans certains cas) du moment qu'il décrit l'ensemble des activités et des tâches qui rendent le travail en classe sensé, cohérent, et pertinent. Sa constitution en éléments variés et divers qui se côtoient, s'imbriquent et s'associent, mène l'apprenant vers une autonomie intellectuelle, communicationnelle et actionnelle lui assurant l'adaptation et l'intégration dans différents milieux et différentes situations.

2.2. L'autonomie au cœur de l'enseignement-apprentissage

Du grec *autonomos*, l'autonomie a suscité des réflexions anciennes et nouvelles. Tantôt rapprochée de la liberté, et d'autres fois de l'indépendance, elle renvoie à la capacité de subvenir à ses besoins via des activités d'ordre mental, physique, langagier, etc.

La multiplication et la diversité des Savoirs, le développement technologique et celui des moyens de communication, la mobilité des personnes de plus en plus fréquente, et les nouvelles approches en psychologie, en sociologie et en politique, ont orienté l'école, devenue incapable de simuler toutes les situations de la vie réelle, vers une formation à l'autonomie qui, depuis les années 80 du siècle dernier, s'est vue hôte de la littérature didactique et pédagogique à travers les écrits de TROCMÉ-FABRE Hélène qui dans son ouvrage *J'apprends donc je suis* (Trocmé- Fabre, 1981), opte pour un modèle de processus d'acquisition de l'autonomie semblable à celui configurant la croissance d'un arbre dont la couronne est *le savoir communiquer*, faisant de celui-ci l'objet majeur de la formation à l'autonomie.

Henri HOLEC présente l'autonomie comme l'habileté de prendre en charge son propre apprentissage et « ...d'avoir et de détenir la responsabilité de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage » (Holec, 1979, p. 3), ce qui se heurte à la réalité de l'enseignement-apprentissage (programmes préétablis, manuels pré-confectionnés et organisation rigoureuse dans l'espace et dans le temps) et prive l'apprenant d'effectuer les choix explicités par Anne Brit- Fenner **.

** BRIT FENNER Anne, *Learning autonomy*, In Fenner and Newby 2000; *Approches to matériel disign in européen textboock* . Elle propose une liste de choix que l'apprenant effectue en cas d'autoformation qui est l'une des composantes et des manifestations de l'autonomie intellectuelle et générale.

Un apprenant est autonome, en didactique des langues, «...*quand il est capable d'affronter avec succès toutes les situations de communication qui impliquent la connaissance de la langue cible...* » (Robert, 2008). Ces connaissances qui ne garantissent, à elles seules, la réussite de la communication, restent indispensables pour le développement et l'installation de compétences communicatives mises au cœur de l'enseignement-apprentissage par le choix de l'approche par les compétences qui se réfère au constructivisme et au socioconstructivisme. L'intégration des compétences à l'école tend à faire des apprenants des êtres intellectuellement autonomes et non des *humains robotisés* qui se contentent d'obéir aux instructions, aux recommandations et aux consignes qui leur sont dictées.

L'autonomie, étant une compétence transversale, dépend de la volonté, du sens de responsabilité et aussi de la possibilité de l'être. Le milieu et l'appartenance ethnique, religieuse, économique, en plus de l'organisation sociale qui incite l'apprenant et tout individu à devenir autonomes, l'accablent avec des réglementations, des directives, des traditions, etc. Ce paradoxe génère de confusions entre autonomie et liberté qui ne sont ni équivalents ni synonymes.

Arrivé à l'école, l'apprenant n'est guère dépourvu d'autonomie, mais il en manque, d'où la mise en relief de l'aspect progressif et évolutif de cette capacité. Elle est à développer dès l'école primaire : l'apprenant passe de l'imitation à la construction, et de l'autonomie *exécutionnelle* à l'autonomie générale et intellectuelle.

Dans le cadre d'une formation institutionnelle, développer l'autonomie des apprenants consiste à leur proposer « *...des activités, des projets ou des tâches qui le confronte, lui ou le groupe d'élèves, à un problème dans un contexte disciplinaire...* » (Groupe de travail AP, 2017, p. 2), leur permettant de développer

des capacités cognitives qui, avec l'entraide reçue au sein de l'école, cette société en miniature, les prépare à faire face aux situations de la vie sociale. Plus l'apprenant est autonome, plus il gagne de la confiance en soi et se détache progressivement de l'emprise des adultes, pour construire sa personnalité et la reconstruire en cas de nécessité.

En classe de langue, l'insistance sur l'autonomie langagière n'exclut pas, et ne s'oppose pas au développement d'une autonomie générale et intellectuelle de l'apprenant qui dépend du développement des trois dimensions correspondant aux trois fonctions du manuel scolaire préalablement citées : la connaissance, la cognition et le socioculturel.

3. LE MANUEL DE FRANÇAIS DE LA 5^{ème} A.P : UN OUTIL D'AUTOMATISATION ET/ OU D'AUTONOMISATION?

Les manuels scolaires de *la deuxième génération* s'inscrivent dans le cadre de l'*Approche par Compétences* visant l'installation de ces dernières et leur développement chez les apprenants. L'autonomie prend le devant de ces compétences.

Deux types d'autonomie peuvent être distingués : une autonomie intrinsèque et une autre extrinsèque. Les deux types entretiennent une relation dialectique. Le premier concerne le côté individuel, tandis que le deuxième se rapporte aux agissements avec les autres. Le manuel scolaire qui est l'accompagnateur de l'apprenant œuvre pour leur installation et leur développement progressifs en se conformant aux fonctions qui lui sont assignées. Comment ces fonctions favorisent-elles le développement de l'autonomie chez l'apprenant ?

Le manuel de la 5^{ème} A.P, édité en début de l'année scolaire 2019/2020 par l'ONPS, est à ses auteurs Leila MEDJAHED^{††},

^{††} Professeur de l'université.

FERHAT Mouloud^{‡‡} et KEDADOUCHE Kahina^{§§} : Occupant des postes différents, leurs expériences et leurs savoirs viennent se compléter. Ses 104 pages sont réparties en Quatre projets : *Au zoo, C'est un lieu exceptionnel, Qu'est ce qu'une catastrophe naturelle ?* et *Protégeons la nature*. Destiné à un public enfant, il est parait d'images, d'illustrations et de couleurs.

La lecture du manuel scolaire de la 5^{ème} A.P permet de repérer un contenu informationnel qui relève du linguistique, du métalinguistique et aussi de connaissances sur le monde. Sa présence et la manière de la présenter déterminent en partie les orientations didactiques et pédagogiques des auteurs du manuel scolaire. Cette fonction est assurée, dans le manuel scolaire de la 5^{ème} A.P via la centration sur le savoir linguistique, les consignes fermées et l'organisation séquentielle.

3.1. La centration sur le savoir linguistique

Le savoir linguistique est indispensable pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Sa présence dans un manuel scolaire détermine l'orientation méthodologique des auteurs. Quelle présence du savoir linguistique dans le manuel de la 5^{ème} A.P ?

Tableau 1 : Répartition des leçons dans le manuel de la 5^{ème} A.P

Les leçons	Nombre de leçons dans le manuel	Total	Pourcentage
Vocabulaire	8	44	57, 89%
Grammaire	12		
Conjugaison	8		
Orthographe	16		

^{‡‡} Inspecteur d'enseignement primaire.

^{§§} Professeur de l'enseignement primaire.

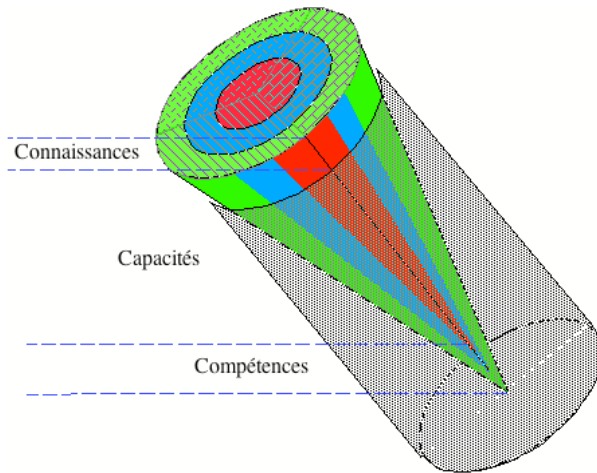
Les manuels de la deuxième génération: vers une autonomie de l'apprenant...

Compréhension de l'écrit	8	24	31,57%
Compréhension et expression/ production orale	8		
Entraînement	8		
Réalisation de la tâche	8	8	10,52%

La mise en exergue du savoir se manifeste, dans le manuel de français de la 5^{ème}A.P, à travers la mise en relief des points de langue qui constituent *le savoir sur la langue*. Représentant 57,89% des apprentissages proposés (syntaxe, orthographe, conjugaison, vocabulaire) ces savoirs réapparaissent dans la partie *préparation à l'écrit* et font sujet d'intégration (réintégration) en phase de production et/ ou d'expression écrite et/ou orale.

Le savoir ne vient pas du néant, mais est le terme d'un ou de plusieurs autres savoirs qui viennent le supporter. Il devient, à son tour, l'une des assises d'un autre savoir. Ce cercle vicieux concède à cet élément sa valeur et sa place dans la vie de tous les jours, surtout dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, et plus particulièrement dans le cadre de l'approche par compétences, pour qui son enseignement est source de polémiques : pris pour un héritage des méthodologies traditionnelles, il est pensé comme incompatible et inadéquat avec cette approche et avec celle actionnelle et même communicative-actionnelle. François-Marie Gérard (2000) confirme que la connaissance est à la base de la résolution des situations problèmes. Il présente le cylindre des situations qui montre que les connaissances triées et sélectionnées dans certaines situations forment des savoirs à intégrer. Une fois arrivé à les mobiliser, seuls ou en les combinant avec d'autres, on peut alors, parler de compétences.

Figure 1 : le cylindre des situations



Source : Gérard, 2000, *Savoir...oui, mais encore*, p. 7

L'acquisition de la connaissance obéit à une série d'opérations mentales et cognitives, qui, à force de répétition, deviennent inconscientes pourtant existantes et différentes. Elles laissent apparaître divers modèles de traitement de l'information et par conséquent diverses actions et réactions de la part de l'apprenant.

3.2. Connaissances et consignes dans le manuel de la 5^{ème} A.P

La centration sur la connaissance (savoirs, savoir-faire et savoir-être) apparaît, également, à travers les consignes dont la construction et l'objectif ont changé au fil du temps. Classées parmi les textes déclencheurs, les consignes engendrent des attitudes diverses et variées chez les apprenants selon les

*« ... deux principales conceptions de l'apprentissage :
...d'une part, la conception behavioriste, qui pose comme un de ses grands principes la formation d'habitudes à force de répétition et, d'autre part, le cognitivisme, qui*

Les manuels de la deuxième génération: vers une autonomie de l'apprenant...

prend en charge la globalité de la personne dans son apprentissage» (Cordier-Gauthier, 2002, p. 25).

Permettant, ainsi, de les catégoriser en consignes qui aident à mémoriser et/ ou à vérifier le degré de mémorisation et en consignes d'intégration et/ ou de mobilisation. Quelles sont celles présentent dans le manuel de la 5^{ème} A.P ?

Tableau 2 : les consignes/ Questions dans le manuel de la 5^{ème} A.P.

Consignes/ Questions	Nombre	Pourcentage (des 353 consignes et questions)
Consignes d'intégration	23	6,51%
Consignes ouvertes	12	3 ;39%
Consignes qui incitent à mémoriser	24	6,79%
Consignes/ questions de repérage/d'appareillage / de vérification de la mémorisation	294	83,28%

Bien que les consignes ouvertes et celles d'intégration favorisent le développement de l'autonomie de l'apprenant, leur présence dans le manuel de la 5^{ème} A.P reste réduite (moins de 15% du total des consignes/ questions) comparant au premier type (plus de 85% du total des consignes/ questions)

Les réponses attendues des consignes/ questions relatives à la mémorisation sont évidentes et ne demandent qu'une bonne *mémorisation* du texte oral ou une bonne *lecture repérage* du texte écrit. La simplicité sur le plan structurel et l'absence des difficultés langagières les rapprochent plus des instructions et leur fait perdre l'aspect motivant lié principalement et premièrement à la phase de

compréhension du texte consigne. La présence de la page mémo (figure 2), tout en début du livre, atténue la curiosité des apprenants avant même le commencement de l'enseignement-apprentissage.

Figure 2 : Page Mémo



Source : Manuel de français, 5^{ème} A.P, p : 10.

Des consignes à l'instar de « *Redis avec tes camarades le ...* », présente 8 fois dans le manuel, incitent l'apprenant à mémoriser des séquences orales. Tandis que d'autres sont renforcées par des exemples qui viennent indiquer la procédure à entreprendre. Cette exemplification n'a pas épargné *la production écrite*, tâche finale de chaque projet, où l'on trouve des textes modèles (exemple figure 3).

Figure 3 : Texte exemple de production écrite



Source : Manuel de français, 5^{ème} A.P, p : 78.

Dans le cadre de la conception behaviouriste, et afin d'assurer la récupération constante du savoir appris et d'éviter son classement dans la mémoire à court terme, causant sa tombée aux oubliettes, des entraînements et des répétitions sont entrepris ce qui explique, en partie, le recours aux exercices structuraux à l'instar de *conjugue le verbe, écris au pluriel...*

La répétition de ces consignes revêt un modélisme voulu visant une structuration du cheminement de l'esprit face à un support (texte, consigne, question ...) et par conséquent une reconstruction informationnelle. *Lire, relire, écouter et réécouter* activent la mémoire de l'apprenant, tandis que les sous-consignes et les questions posées lui offrent l'opportunité de rendre cette activation ciblée et sélective.

L'assistance via la répétition des consignes, pourrait être comparée à l'aide procurée par une personne : au fur et à mesure que l'apprenant acquiert confiance en soit, qu'il ait conscience de sa part de responsabilité dans son apprentissage et des conséquences de ses choix, qu'il développe des stratégies d'action face à la consigne, elle (la répétition) diminue progressivement cédant la place à une autonomie de lecture, de compréhension et d'action. Ce qui correspond à la conception cognitiviste de l'apprentissage.

Les consignes suivies d'exemples ou de tableaux récapitulatifs bien explicites et simples, dans la mesure où ils ne contiennent aucune difficulté, tendent à faciliter la tâche à l'apprenant, qui, à partir de l'observation, découvre l'élément pertinent, et passe à l'application. Ces exemples jouent le rôle de médiateurs entre les apprentissages précédents et ceux nouveaux d'où l'exigence de précision. Toutefois,

« *Des informations parasites ou non pertinentes sont souvent intéressantes à introduire dans des situations que l'on demande à l'apprenant de traiter, afin de rapprocher le plus possible d'une situation réelle* » (Gérard. Rogiers, 2009, p. 231),

et le faisant réfléchir davantage sur ce qu'il apprend. Les difficultés sont source d'efforts supplémentaires qui ne peuvent qu'être favorables.

La présence des textes-exemples, accompagnant les consignes de rédaction, s'explique soit par l'absence de modèles concrets dans la vie quotidienne de certains apprenants pour qui la langue française est étrangère, soit par une sous-estimation de l'apprenant à cet âge (âge mental), le pensant incapable de produire loin des modèles présentés, et donc le rapprochant d'un *psittacidé*. Dans les deux cas, la conception de l'apprentissage est inadéquate avec l'approche adoptée qui est *l'Approche par les compétences* dont l'un des principes est le recentrage sur l'apprenant qui construit et reconstruit son savoir et ses compétences.

3.3. La pédagogie par projet : apports entre automatisation et autonomisation

Le manuel de la 5^{ème}A.P comporte quatre projets, chacun d'eux est réparti en deux séquences. Ces dernières comportent, dans l'ordre, les matières suivantes :

- compréhension et production/ expression orales
- vocabulaire

Les manuels de la deuxième génération: vers une autonomie de l'apprenant...

- compréhension de l'écrit
- grammaire
- conjugaison
- orthographe
- entraînement
- le projet (phase de production écrite)

En prime à bord, une certaine complémentarité existe entre les différentes leçons proposées : elles sont toutes au service de la production écrite et de la réalisation de la tâche finale.

La pédagogie par projet qui associe projet scolaire et projet de l'apprenant, vise à motiver l'apprenant en donnant du sens à l'apprentissage : il apprend pour réaliser une tâche scolaire, mais aussi pour réaliser ses propres projets dans le futur. Elle est fondée sur :

- 1- L'Annonce du projet à réaliser au début,
- 2- La Présentation des étapes à suivre permettant la réalisation de la tâche cible, individuellement ou collectivement,
- 3- La Présentation des ressources nécessaires à sa réalisation.

Le manuel, confectionné selon la pédagogie du projet, l'est
« ...de telle sorte qu'il contient des projets de production écrite, que l'apprenant peut réaliser en suivant la progression de la séquence en question, et cela dans la perspective de développer des compétences à l'oral comme à l'écrit ». (FERKOUS, KHEBBEB, 2014, p. 69).

En plus du choix préalable des projets (un choix imposé aux apprenants), l'annonce de la tâche tout au début risque de générer une attitude sélective par l'apprenant. Préserver la même démarche et le même ordre des leçons fait de la séquence le calque de celle qui l'a précédé et de celle qui la suivra (s'il ne s'agit pas

de la dernière) ce qui relève du conditionnement du cheminement d'apprentissage et donc de l'automatisation.

Le choix des savoirs sur la langue et des ressources dans lesquels l'apprenant va puiser pour réaliser son projet omet la phase de la recherche à effectuer par l'apprenant ce qui influence négativement l'originalité des produits finaux. Et pourtant, cette présence rassure l'apprenant face à la *xénité* linguistique et culturelle, lui donne confiance en soi et le motive. Cet effet psychologique est un facteur de taille qui ne peut être omis ou sous-estimé.

3.4. De l'informationnel à la cognition, *des Automatismes aux autonomismes*

Francine CICUREL et Daniel VERONIQUE (2002) affirment que

« L'acquisition d'une langue étrangère comporte généralement deux grandes dimensions : d'une part, l'acquisition de connaissances sur la langue cible (fonctionnement de la langue cible), et d'autre part, l'acquisition d'automatismes dans la mise en œuvre de ces connaissances en temps réel de production » (CICUREL, VERONIQUE, 2002, p. 87).

Les automatismes développent chez l'apprenant un nombre de schèmes auxquels on a octroyé, à tort, les traits de *stable* et de *standard*. Ce qui implique un comportement unique face à des problèmes ou à des situations proches qui ont tendance à se répéter. Bernard Rey rejette cette qualification et trouve que «... le schème n'est pas une action standardisée que l'acteur mettrait en œuvre identiquement dans toutes les situations » (Rey, 2014, p. 37), et que son développement se traduit par le pouvoir de déterminer l'objectif terminal, ainsi que les buts intermédiaires de l'action ou des actions attendues.

L'apprentissage via le manuel scolaire de la 5^{ème} A.P caractérisé par la centration sur la connaissance, la mémorisation

et la vérification de la mémorisation (sémantique et procédurale) renforcent des automatismes chez l'apprenant qui agit en automate en début de l'apprentissage. Mais une fois arrivé au stade de la représentation du résultat, dans le cadre de la pédagogie du projet, et face aux consignes ouvertes, les schèmes développés, voire changés, permettraient de sélectionner les ressources à mobiliser et *les règles d'action* parmi tant d'autres apprises, voire acquises, comme *compétences élémentaires* (compétences de 1^{er} degré) et de passer vers les compétences de deuxième degré qualifiées de *compétences élémentaires de cadrage* et celles de troisième degré nommé *compétences complexes*. Le passage, d'un degré à un autre, qui n'est possible qu'en maîtrisant ses automatismes, met fin aux routines scolaires, modifie la pensée de l'apprenant, génère une vision critique à l'égard de son apprentissage et du monde auquel il est tenu de s'y adapter. Accompagner l'apprenant vers ce contrôle se rattache directement et impérativement à la construction du savoir et des compétences. À ce propos Adeline ZEHNDER affirme que « *Pour qu'il y ait construction de la part des enfants, il faut que ces derniers entrent dans une phase de recherche, notamment dans le cadre d'une situation-problème* » (ZEHNDER, 2003, p. 2). L'objectif primordial serait alors de développer une série de compétences transversales lire, comprendre, chercher, etc. Comme conséquence, l'apprenant renforce son autonomie intrinsèque et libère sa créativité, préparant le terrain à une autonomie extrinsèque.

4. L'AUTONOMIE EXTRINSEQUE

L'autonomie intrinsèque de l'apprenant est une pierre angulaire de l'autonomie extrinsèque relative aux composantes sociale et culturelle, annoncées, implicitement, comme des finalités du système éducatif algérien dans la loi d'orientation (2008). Étroitement liés à la compétence communicative, les deux

aspects se rapportent aux comportements (langagier et non langagier).

4.1. Le manuel, un moyen de socialisation

Le manuel de la 5^{ème} A.P tend à développer la socialisation à travers les thèmes choisis : *au zoo*, *au musée*, *les catastrophes naturelles* et celui de *protection de la nature*. Ces thèmes préalablement choisis et la confection des séquences qui constituent les projets, visent une formation à la communication, qui, comme compétence, ne se limite pas à la composante linguistique (savoirs sur la langue), mais la dépasse à des composantes multiples (études effectués par DELL HYMES, Sophie MOIRAND, A. ABBOU...) dont la composante socioculturelle définie par Sophie MOIRAND comme étant «*L'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux*» (Sophie, 1982, p. 20).

Pour le développement de la capacité de communication et l'installation de cette compétence, les auteurs du manuel proposent des actes de parole divers à l'instar de : *donner des informations*, *expliquer un évènement*, *donner des conseils*, *décrire un animal*, *situer un évènement dans le temps*, etc. Mais faire apprendre ces actes de parole ne garantie pas l'autonomie en société, puisque l'apprenant n'y sera pas seul et il sera appelé à côtoyer les autres. Alors, il devient impératif de le former à vivre dans le groupe en lui proposant des activités à réaliser collectivement. Le tableau ci-dessous montre la présence de ce type d'activités qui articulent les actes de parole visés et le travail en groupe.

Tableau 3 : le Groupe dans les activités du manuel de la 5^{ème} A.P

Consignes	Nombre	Pourcentage (des 353 consigne et questions)
consignes incitant à travailler en groupe	42	11,89%
consignes incitant à présenter son travail aux autres apprenants	21	5,94%

L'articulation des actes de parole ciblées à des activités exigeant le travail de groupe, assurerait la socialisation de l'apprenant et son intégration dans le sous-groupe et dans le groupe classe, et la présence d'activités qui incitent à présenter son produit aux autres apprenants, le prépare à la participation aux débats, à acquérir l'éthique de la discussion et à accepter les critiques et les avis différents des siens.

4.2. Le Soi et l'Autre : *De la culture aux cultures*

La présence de l'Autre dans le manuel de la 5^{ème} A.P se manifeste à travers les textes supports. Treize d'entre eux (pages : 26, 27, 38, 61, 64, 71, 77, 83, 85, 87, 89, 94, 100) appartiennent à des écrivains étrangers : une fenêtre sur l'Autre et sa façon de voir le monde.

'L'enseignement-apprentissage des langues' est passé de cette appellation simple à celle de *'enseignement-apprentissage des langues-cultures'*, mettant, ainsi, en exergue la combinaison du réservoir socioculturel individuel, collectif (local et national), avec celui étranger. Les trois forment une source de choix pour l'apprenant en situations scolaires et extrascolaires dans lesquels il puise pour répondre aux exigences de la vie. *Avoir à choisir* reflète une autonomie résultant de la combinaison de compétences cognitives allant de la mémorisation passant par l'analyse et l'interprétation et arrivant à la réaction et la création.

L'ensemble des valeurs universelles (*entraide, respect des êtres et de la nature, respect de temps, préservation des biens publics, acceptation des autres avec leurs différends...*) promues dans le manuel de la 5^{ème} A.P prépare l'apprenant à vivre dans la société et dans le monde après avoir pris conscience de l'existence de l'Autre qui s'entame dans son environnement proche (enseignant et apprenants) où il vit des expériences communicationnelles, linguistiques et socioculturelles. C'est la première enjambée vers le *décentrisme* qui aboutirait à l'acceptation de cet Autre différent dans le cadre d'une approche interculturelle. La transposition de ces expériences dans la société se fait progressivement et évolue avec le temps concrétisant une formation à la citoyenneté et à la pluralité.

Que conclure ?

Comme la médaille qui orne un collier, le manuel scolaire pare le système éducatif. Il est le compagnon fidèle de l'apprenant et son guide vers la concrétisation des objectifs et l'atteinte des finalités, dont l'autonomie de l'apprenant. Les manuels scolaires actuels en Algérie, en dépit de la centration sur l'apprenant, l'un des principes de l'approche par compétences, accomplissent des fonctions susceptibles de développer l'autonomie de l'apprenant, mais à un degré insuffisant. Pour optimiser son rôle en matière d'autonomie de l'apprenant, ses auteurs sont appelés à ne pas perdre des yeux les différentes fonctions qui lui sont assignées, le choix méthodologique et les finalités déclarées. Difficile à réaliser avec toutes les mutations que vit l'Algérie et le monde, mais pas impossible en tenant compte de ce qui suit :

1-Opter pour des manuels ouverts tout en maintenant la pédagogie par projet comme approche organisatrice du manuel scolaire et structurante des activités. Pour ce faire, il semble primordial de :

A-Doubler le nombre de projets comparé à celui proposé actuellement. Les apprenants en collaboration avec l'enseignant

Les manuels de la deuxième génération: vers une autonomie de l'apprenant...

choisissent ceux qui les motivent sachant que la motivation est le moteur de tout apprentissage. La participation au choix est le premier pas vers l'autonomie.

B-Varié le cheminement des leçons au sein de chaque séquence, créant ainsi un renouveau méthodologique visant à diminuer, si ce n'est pas éliminer définitivement, la routine automatisante.

C-Privilégier *les consignes ouvertes* qui présentent des difficultés sémantiques et des difficultés de réalisation poussant ainsi l'apprenant à effectuer des recherches. Elles l'aideraient à dépasser le stade d'identification et celui de mémorisation de la connaissance pour atteindre les compétences de 2^{ème} et de 3^{ème} degré, sans perdre des yeux le niveau des apprenants et l'hétérogénéité des groupes-classe.

D-Opter pour des textes authentiques sans les tronquer ou les adapter, en préservant les valeurs, les traits culturels et les difficultés qu'ils représentent. Ils pousseront les apprenants à fournir des efforts intellectuels pour les surmonter seuls ou en ayant recours à des manuels de référence (dictionnaire(s), Atlas...), en prenant le temps d'effectuer des recherches, ou de demander de l'aide à des personnes de son entourage. Une formation à l'autonomie, à l'interculturel et à la socialisation se fait en parallèle avec la formation à la langue.

E-Renforcer avec des situations interdisciplinaires, voire transdisciplinaires, qui exigent des compétences transversales : des situations interfacultaires.

F-Réserver des moments pour l'auto-évaluation en fin de chaque séquence : l'apprenant, avant de soumettre sa production, s'*autoévalue* en répondant aux critères d'évaluation proposés qui tiennent en compte l'âge de l'apprenant et son niveau. L'aide de l'enseignant dans les premiers temps est exigée. L'évaluation pourrait s'effectuer par des pairs, ainsi, l'apprenant finit par accepter les critiques qui lui sont faites par les autres, et d'autre

part, en étant évaluateur, il développe un esprit critique. Dans les deux cas, il fait un pas vers l'autonomie.

2. Le rôle de l'enseignant est primordial dans l'orientation à un usage des manuels scolaires qui s'inscrit dans le cadre d'une approche autonomisante de l'apprenant. Il convient alors de :

A-Intégrer l'autonomie dans la formation initiale et continue des enseignants, car on ne peut former des êtres autonomes sans l'être, et sans posséder les ressources fondamentales pour le faire.

B-Dès les premiers jours en classe et de manière progressive, l'enseignant oriente l'apprenant vers un usage du manuel conforme à la pédagogie autonomisante.

L'autonomie, recherchée dans le manuel scolaire, ne peut se circonscrire que si elle est renforcée en classe, dans la famille et dans la société. L'apprenant, à sa quête, déploie des efforts pour tisser et raccorder les Savoirs acquis et appris, les Capacités et les Compétences développées dans un cadre interdisciplinaire et transdisciplinaire.

BIBLIOGRAPHIE

ANIS, J., *le signifiant graphique dans la langue française*. Larousse, Paris, 1983.

ARPIN, L., CAPRA, L., *L'apprentissage par projet*, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 2001.

BOUAMAMA, M, BOUBAKOUR, S. « La réforme algérienne de la deuxième génération: défis et contraintes liés Au Manque de dispositifs d'évaluation de compétences transversales », *Revue des sciences humaines* , Numéro09/juin2018, Algérie, pp :129-147.

CICUREL, F., VERONIQUE, D., *Discours, action et apprentissage*, Presse Sorbonne nouvelle. Paris, 2002.

Les manuels de la deuxième génération: vers une autonomie de l'apprenant...

CORDIER-GAUTHIER. C., « les éléments constitutifs du discours du manuel » Éla. Études de linguistique appliquée 2002/1, n° 125, PP :25-36.

FERKOUS, N., KHEBBEB A., *Apports et limites de la pédagogie du projet en classe de FLE : Cas de l'écriture d'un paragraphe en 5^{ème} année primaire dans les cahiers de LAPSI*, Volume 11, N°1, 2014, PP :65-80.

GERARD, F.M., Xavier, R., 2009. *Des manuels scolaires pour apprendre*. De boeck. Bruxelles,2009.

GERARD, F.M., *Le déficit du l'auteur de manuel scolaire aujourd'hui*. Communication à la rencontre-débat des auteurs de manuels scolaires « Le déficit du manuel scolaire : parole aux auteurs ». Assucopie, Centre La Marlagne, 2005. <http://www.fmgerard.be/textes/paradoxeMS.html>, consulté le 19 septembre2021.

Groupe de travail AP – Académie de Besançon. *Qu'est ce que l'autonomie ?*.Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Besançon. 2017.

HOLEC, H.,. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de la coopération culturelle du conseil de l'Europe, Strasbourg, 1979.

KARYSTA, L.,. *Les stratégie d'apprentissage en FLE*. FNAC, 2016.

MOIRAND S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris 1982.

Référentiel des programmes, Alger, 2009,

Robert., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys, 2008.

REY, B., *La notion de compétence en éducation et formation* .
Belgique, De boek, 2014.

TROCME-Fabre H., *J'apprends, donc je suis*, Editions Eyrolles.
2011, (1^{ère} édition 1987).