

Présentation du nouveau manuel de 3^oAS
«pour une autonomie de l'élève candidat»

Naima BENAMMAR

Introduction

La personnalité et la formation de l'enseignant déterminent la valeur de l'enseignement/apprentissage. Nous constatons ceci dans toutes les activités pédagogiques que l'enseignant peut confectionner, prévoir, proposer ou adapter. Aussi, les matériels pédagogiques ne sont pas sans importance : le tableau et son utilisation, les moyens audio-visuels et leur disponibilité (magnétophone, magnétoscope, rétroprojecteur...), le manuel scolaire et son choix, s'il y a choix. Chaque méthodologie d'enseignement renvoie à un type de manuel. Il est évident que le choix de cet outil pédagogique n'est pas facile, même si, en général, un manuel nous offre un recueil de textes et d'activités que l'enseignant utilise ou adapte selon les critères ou les objectifs pédagogiques édictés dans un programme officiel, imposés par des directives qui ne laissent pas un grand champ de manœuvre à l'enseignant : c'est le cas en Algérie où chaque matière ne dispose que d'un manuel unique, conçu souvent par la même équipe.

Rappelons que le manuel est un outil pédagogique qui a toujours été au centre de l'effort pédagogique. La pédagogie moderne se dresse contre le travail intellectuel livresque qui représente pour elle un écran permanent entre l'apprenant et la réalité, et devient de ce fait un instrument de savoir formel. En plus de sa fonction principale qui est la transmission des savoirs, le manuel comme son nom l'indique, permet à l'apprenant de manipuler, individuellement, des exercices

structurés, et d'être en contact avec les valeurs sociales et culturelles véhiculées dans ses supports pédagogiques. Les autres fonctions du manuel ne sont pas sans importance même si elles n'apparaissent pas à l'apprenant, l'enseignant est là pour les mettre en œuvre à travers les objectifs qu'il se fixe et les pratiques qu'il gère.

En effet, avec le manuel, l'enseignant installe chez l'apprenant des réflexes qui lui permettent d'organiser son travail et d'assimiler de nouvelles connaissances à partir de prérequis qui lui donneront des aptitudes favorisant un comportement d'auto formation.

Cependant, l'utilisation du manuel n'est pas tributaire uniquement de la formation de l'enseignant, mais aussi des directives et des programmes. La gestion de l'utilisation des outils de travail relève du savoir-faire requis de l'enseignant professionnel. L'adaptation du manuel scolaire d'une manière professionnelle suscite des interrogations sur lesquelles l'enseignant doit asseoir sa progression. Le manuel scolaire, par sa conception, se définit par rapport aux contenus et aux modes d'intervention que lui dicte le programme. Il peut avoir une fonction ponctuelle se limitant par exemple, à la lecture et à la compréhension de l'écrit, comme il peut prendre en charge toute la progression d'un projet, avec les différentes activités que peut contenir une unité didactique ou plusieurs. C'est le cas de l'objet d'analyse que nous nous proposons de faire avec le nouveau manuel de 3^e année secondaire.

A travers l'analyse des référents théoriques de la conception d'un manuel allant des objectifs aux contenus à l'approche méthodologique choisie, nous nous intéresserons aux différences et aux contrastes qui peuvent exister entre les uns et les autres. Ce sera une analyse qui tiendra compte de la progression du contenu par rapport au programme et par rapport à

l'action pédagogique en classe (volume horaire, répartition des différentes activités).

I – Présentation du manuel et analyse du contenu

Le système éducatif en Algérie se caractérise par l'unicité des manuels. Cette situation aggravée par le changement tardif des manuels de 9^e, 1^{er}as, 2^eas, 3^eas dont les contenus tombaient en désuétude et blasaient les utilisateurs, que ce soit l'enseignant ou l'apprenant, s'est vue innover avec le renouvellement des supports pédagogiques, l'actualisation des thèmes et l'enrichissement des activités. Néanmoins, l'enseignant garde son autonomie, et peut adapter ses enseignements, selon le besoin, au niveau de son auditoire.

Si nous avons choisi de présenter le nouveau manuel de 3^e année secondaire (la terminale), c'est tout simplement pour expliciter ce dysfonctionnement répété qui a fait que l'ancien manuel de terminale n'a presque jamais été utilisé. Les collègues du secondaire le jugeant trop ambitieux par ses supports pédagogiques (textes authentiques d'un niveau élevé pour nos apprenants), et ses activités axées sur les techniques de l'écrit (la synthèse des documents, la fiche de lecture documentaire, la fiche de lecture de roman...), en plus des activités visant l'application des règles de la grammaire textuelle. Sans manuel, les enseignants du secondaire recouraient à la confection d'unités didactiques s'appuyant sur des textes d'actualité tout en respectant le contenu du programme. Etant donné que la majorité du contenu du programme de 3^e année secondaire est une reprise des acquis des années précédentes, certains consacrent les dernières séances de l'année scolaire à la préparation de l'examen en « bachotant ».

Le bachotage est aussi une façon de préparer l'examen du bac, en révisant les prérequis, même si les supports sont des sujets

de bac des années précédentes. Le bachotage vient aussi compléter ou renforcer ce que le manuel n'a pu consolider.

Le nouveau manuel vient donc, combler un vide pédagogique, et peut-être, éviter par la même, de créer un dénivellement des efforts des enseignants de terminale qui focalisent leur travail tantôt sur les points de langue, tantôt sur l'essai ou le résumé. Sans manuel, chaque enseignant suivait la progression du programme par rapport à son collègue, en prenant comme repère, soit un point de langue, soit une typologie de texte, mais l'idée de projet ou de compétence ne prévalait pas. D'ailleurs, l'utilisation de ce manuel reste fébrile et certains enseignants en sont presque réticents. L'analyse du contenu du manuel nous conduit d'abord à consulter les directives officielles, les programmes, les objectifs pédagogiques et de voir les degrés d'adéquation de ces derniers avec les supports pédagogiques proposés. Nous présenterons la progression du plan de formation de l'enseignement secondaire, pour pouvoir après, situer l'apport de ce manuel par rapport au cursus, à l'action pédagogique et à l'enseignant en tant que candidat au bac.

Le programme de 3^e année secondaire, la terminale, est contenu dans trois projets visant chacun une compétence de l'écrit. Mais, si nous revoyons le plan de formation du secondaire, cette finalité reste inchangée à tous les niveaux :

1^{re} année secondaire :

PROJET 1 : écrire une lettre à un lycéen d'un autre lycée pour engager une correspondance

Unité didactique : présenter et se présenter

PROJET 2 : relater par écrit un événement réel en relation avec son vécu.

Unité didactique 1 : le fait divers

Unité didactique 2 : le dialogue et le discours rapporté

PROJET 3 : produire par écrit le récit d'un événement fictionnel

Unité didactique 1 : le récit de fiction

Unité didactique 2 : le récit et la description (le portrait)

2^e année secondaire

PROJET 1 : produire un reportage pour le journal du lycée

UD1 : la description (statique/ itinérante)

UD2 : le récit de voyage

PROJET 2 : produire un texte pour informer et/ ou agir

UD1 : l'exposition (des textes/ des représentations graphiques)

UD2 : la prescription

PROJET 3 : produire un texte pour défendre son point de vue.

UD1 : la démonstration

UD2 : l'argumentation : défendre une thèse.

3^e année secondaire

PROJET 1 : construire un texte argumentatif en fonction d'un destinataire précis.

UD1 : le pour/ le contre

UD2 : l'exhortation

PROJET 2 : rédiger un résumé, une synthèse de document pour relater un fait ou un phénomène

UD : l'exposition

PROJET 3 : produire un récit de vie sous forme de nouvelle.

UD1 : la narration

UD2 : la description dans le récit

UD3 : le compte- rendu de lecture

Pour situer le contenu du programme de 3^e année par rapport aux années précédentes, nous constatons que la finalité est toujours la production écrite : rédiger un résumé, produire un texte, construire un texte. La place de l'oral semble négligée, aucune allusion n'est faite aux activités orales, par contre dans les objectifs terminaux, on insiste sur le fait que l'apprenant doit « prendre conscience dans les situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux... ».

On constatera que l'apprenant arrive du cycle du moyen avec des lacunes de prononciation dues d'abord au fait que toutes les matières soient dispensées en arabe, aussi à la différence des systèmes vocalique et consonantique des deux langues : le français langue étrangère a un système de signes différent de l'arabe, et surtout ses éléments n'offrent pas toujours les mêmes combinaisons ainsi que le même fonctionnement.

L'acquisition d'une langue étrangère suppose la maîtrise des compétences langagières, les apprenants arabophones ont de sérieux problèmes d'articulation de certains phonèmes, particulièrement des voyelles.

Pour garder en vue toujours l'objectif de l'apprentissage de la langue, le manuel est tenu d'équilibrer les activités communicatives et le travail sur le fonctionnement de la langue. L'aspect physique reste essentiel puisqu'il sera un outil de travail quotidien pour ses utilisateurs. Cet intérêt est pris en compte, les techniques actuelles confèrent au manuel diverses présentations (couleurs, formes..), qui visent une motivation double : celle de l'apprenant et de l'enseignant, mais aussi une fonction pratique. D'ailleurs, les concepteurs s'activent en groupes formés de praticiens, généralement chevronnés, armés de leur expérience, et d'inspecteurs de l'éducation, dans le but de rendre ce matériel pédagogique de plus en plus fonctionnel et attrayant.

En effet, l'aspect physique du manuel scolaire de 3^e année secondaire est certes, plus soigné, plus attrayant et fonctionnel par les couleurs utilisées pour distinguer les différents projets. On annonce à l'apprenant dès les premières pages le contenu du programme et les objectifs de son apprentissage.

Les textes sont plus courts de façon à mettre en situation rapidement l'apprenant, selon l'objectif : c'est à dire que la compétence visée n'est pas noyée dans un texte qui nécessite plus de temps pour sa compréhension que la finalité convoitée (point de langue ou typologie du texte).

Les objets formatifs nous offrent un choix de documents très varié : les supports didactiques ou d'intégration didactique sont motivants et authentiques extraits de magazines, de revues, de journaux, de romans, des affiches publicitaires, des communications de la revue «le français dans le monde», de couverture d'ouvrage, d'extraits du nouveau mémo Larousse encyclopédie... Ces textes supports portent des valeurs cognitives et culturelles permettant à nos apprenants pour qui la lecture n'est pas un loisir, de s'informer par la lecture.

Aussi, l'objet culturel est privilégié puisque des textes de culture anthropologique relatent la vie quotidienne des gens du pays, en l'occurrence dans les extraits d'un recueil de nouvelles de M. Dib « un beau mariage » (extrait de « au café »), et de son roman « l'incendie ». Le manuel présente, particulièrement dans le 3^{ème} projet destiné à l'étude du récit, cinq extraits suivis de la même nouvelle « Un beau mariage », permettant à l'apprenant une nouvelle approche de récit (la nouvelle).

Dans les petits supports pour les activités de langue (le lexique et la syntaxe), nous retrouvons entre autres des extraits de « le père Goriot » de Balzac, « Léon l'Afrique » d'Amin Malouf, «Le gône du chaaba» d'Azzouz Jean, « les alouettes naïves » d'Assia Djebbar, en plus des textes scientifiques qui apparaissent à travers les découvertes ou les réalisations scientifiques et techniques, par exemple : les greffes, qu'est-ce qu'un clone? aéronautique ...).

La diversité des textes choisis induit trois fonctions : nous avons en fait, des textes servant de base au projet ; des textes ou extraits qui apparaissent à la fin de l'unité didactique et qui constituent des documents complémentaires ayant pour objectif, non pas à priori, la lecture suivie, mais une stratégie de lecture (une piste de lecture) ; et des petits extraits servant à contextualiser les objectifs visés par les activités lexicales et syntaxiques.

Les documents d'illustration ne foisonnent pas, en revanche, l'unité didactique 2 du 1^{er} projet (l'exhortation) a comme support d'accroche une affiche publicitaire algérienne.

Par ailleurs, l'objet cognitif est omniprésent, de type métalinguistique, certains mécanismes de la langue sont explicités, toujours dans un souci didactique. C'est aussi le cas des techniques d'expression écrite comme le résumé, le CV, la fiche de lecture, la définition...qui sont proposées à la fin de chaque unité didactique, sous forme de démarches pédagogiques que l'élève doit suivre pour atteindre l'objectif.

Quant aux activités de manipulation de la langue, elles sont abondantes et variées, mais reste toujours le problème de la nature figée des exercices proposés qui, par sa fonction collective (des exercices pour toute la classe) ne permet pas de centrer l'apprentissage sur l'apprenant. L'enseignant est obligé d'adapter à tout moment ses stratégies d'enseignement en fonction de l'hétérogénéité de sa classe.

Nous n'avons pas l'intention d'inventorier tous les supports textuels, mais nous voudrions mettre l'accent sur l'effort fourni par les collègues concepteurs de ce manuel, d'avoir réussi cette kyrielle de textes qui par sa variété et sa particularité constitue un élément de motivation et d'accrochage de l'apprenant. Un des éléments essentiels de l'action pédagogi-

que est la « chose » avec laquelle l'enseignant peut « capter » l'apprenant qui reste prédisposé au « décrochement » rapide (démotivation).

Ainsi, la première préoccupation de l'unité didactique est la compréhension des textes supports. Cette phase est constituée de 4 étapes : l'observation du texte afin d'émettre des hypothèses de sens, une lecture silencieuse, une analyse caractérisée par des questions sur le texte, et enfin une synthèse où on demande à l'apprenant l'élaboration du plan ou du résumé du texte support. Tout ce travail se fait à partir d'activités de repérage, de classement et d'observation. Certes, toutes ces manipulations développent le sens de l'observation et permet à l'élève d'avoir des repères préalables de stratégie de compréhension de l'écrit où seuls le titre, les références et l'illustration du document suggèrent le sens ou au moins des hypothèses de sens.

Ces stratégies de lecture et de compréhension sont intéressantes, mais semble arrivées tardivement. Leur efficacité aurait été garantie si on avait conçu simultanément les 3 manuels du secondaire. Là, la progression pédagogico-didactique aurait assurée une démarche graduelle et cohérente favorisant l'autonomie de l'élève. Il en est de même pour l'expression écrite. A ce stade, l'élève a une année scolaire pour s'approprier toutes ces techniques, alors qu'après huit années d'apprentissage, cette neuvième année devrait être consacrée à la performance ou au perfectionnement des acquis qui vont être validés par une évaluation certificative que définira une grille d'évaluation synthétique. Mais nous constatons qu'implicitement un cours de la production écrite sur les différentes étapes de l'argumentation prépare l'élève à cette évaluation (p.34/35). Par contre, le sujet du bac ne porte pas toujours sur l'argumentation.

Une deuxième préoccupation suscite l'interrogation suivante : le contenu de ce manuel prend-il en charge le degré de maîtrise des prérequis nécessaires à un apprentissage préparant à une évaluation certificative ?

Pour répondre à cette question, nous analyserons d'une manière transversale la progression des unités didactiques. Le souci pédagogique-didactique figure à travers le choix des textes et la variété des activités sur les points de langue et sur la structure des textes. Mais l'épreuve du bac est une évaluation à trois volets : la compréhension du texte, le fonctionnement de la langue et la production écrite qui se caractérise par la rédaction d'un essai ou d'un résumé. Si on prépare l'élève de terminale au bac, seules deux techniques d'expression sont prévues. Il n'utilisera des autres procédés de l'écrit (la synthèse, le CV, la fiche de lecture...) qu'à l'université ou en formation.

Voyons donc comment s'articule l'unité didactique pour aboutir à cette finalité : le principe de cette démarche est toujours le même, l'embranchement se fait à partir d'un texte autour duquel gravitent tous les éléments constitutifs du projet, la finalité est la production par écrit du modèle de texte étudié. (typologie du texte). Ainsi, toute unité didactique, propose deux textes : le premier permet une mise en situation, testant la compréhension de l'écrit ; et autour du deuxième texte se construit la progression didactique. Chaque projet renvoie à une compétence que l'unité didactique prend en charge, puisque dans ses activités s'effectuent toutes les habiletés et les capacités requises pour arriver à la production écrite prévue dans le projet.

II – Objectifs terminaux et analyses des décalages

Rappelons que les objectifs terminaux de l'enseignement du français du cycle secondaire qui dure trois années, visent « la maîtrise de la langue dans son code et son utilisation ». Le programme en vigueur depuis juin 1995 insiste sur le fait que

l'apprenant, à la fin du cycle secondaire doit être « un utilisateur autonome » du français, capable d'affronter la formation supérieure ou professionnelle, et d'être en mesure de communiquer dans toutes les situations de communication qu'il rencontre.

En fait, ce qu'on attend de l'élève de terminale, c'est qu'il soit pourvu de compétences de communication qui lui permettent de s'approprier les mécanismes du système de la langue française, de ses différents types de discours et de leur organisation ainsi que les règles sociales et les normes d'interaction entre les différents interlocuteurs que la situation de communication présente.

Le programme justement table sur ces objectifs et prévoit pour chaque plan de formation trois compétences finales exprimées en projets didactiques. Chaque compétence intervenant à travers des unités didactiques permet de développer des capacités (cognitives, socio-affectives, et psychomotrices) souvent déjà existantes chez l'apprenant.

En effet, l'adaptation des contenus au programme en vigueur et l'actualisation des supports apportent de l'air frais à l'action pédagogique. De même pour les activités proposées, exercices syntaxiques et lexicaux, qui facilitent le travail de certains enseignants dont l'établissement ne dispose pas de moyens leur permettant le tirage des activités préparées par l'enseignant.

Par ailleurs un objectif cité dans l'avant-propos attire l'attention, celui qui préconise la préparation de l'élève au baccalauréat. Toutes les activités proposées et prévues dans tout le cursus du secondaire devraient œuvrer à la préparation du bac, notamment, la préparation à l'écrit. Certes, la finalité du projet est d'installer chez l'élève de terminale la compé-

tence de rédiger tous les écrits prévus dans les programmes : les récits descriptifs et narratifs, les discours expositifs, exhortatifs et argumentatifs. En plus, il faudrait que l'apprenant détecte à la lecture du sujet de la production écrite le type de texte demandé, et déclenche dans sa tête les mécanismes de la technique requise (essai ou résumé).

La question sur les modalités de préparation de l'élève au baccalauréat se pose : Si c'est en bachotant, cela revient à dire que nous le conditionnons à l'épreuve du bac sans se soucier de son appropriation de la compétence communicative.

Or, c'est l'installation des mécanismes qu'il déclenchera lui-même selon le besoin de la situation de communication, qu'elle soit écrite ou orale, c'est cette confrontation à des situations de plus en plus complexes qui lui permettront d'évoluer en structurant lui-même ses apprentissages, et par la même, de devenir autonome.

L'autonomie se ressent dans les activités qui demandent à l'apprenant de réaliser des tâches communicatives écrites et orales. Par conséquent, ces compétences requises s'intéresseront à favoriser les échanges authentiques qu'on retrouve dans les exercices proposés tels par exemples : répondre à une lettre (familière ou formelle), se présenter au CCF (centre culturel français) et demander des renseignements, participer à un débat et exposer son opinion.

Certaines tâches doivent être orales, car la réalité en classe nous montre que l'élève ne produit que des phrases incomplètes ou isolées, et souvent, le nombre de l'effectif de la classe ne permet pas de reprendre systématiquement chaque élève. Les séances de travaux dirigés ne suffisent pas à faire intervenir tout le monde. En plus, ces séances de TD ont été supprimées en 2^{ème} et 3^{ème} années secondaires. Seuls les élèves de 1^{ère} année bénéficient d'une heure de TD par semaine, et en grou-

pes. Les laboratoires de langue souvent inexistants ou défectueux ont depuis longtemps fait défaut aux matériels pédagogiques. Donc, seul, le manuel doit prendre en charge ces deux aspects de la langue. En plus, le volume horaire imparti à la langue ne permet pas de faire des cours intégrés.

Aussi, pour mieux mettre en application cet objectif, des activités d'échanges authentiques entre les élèves, favoriseront la maîtrise de la langue. Les exercices systématiques prévus dans le manuel ne corrigent que ponctuellement l'apprenant, car nous avons constaté à maintes reprises qu'une fois livré à lui-même, l'élève ne recourt presque à aucune règle ou manipulation faite au préalable dans les séances de syntaxe ou de lexicologie. C'est pour cela que les structures fondamentales de la langue fonctionnent mieux dans des contextes de communication. Cette contextualisation permet d'installer des réflexes linguistiques qui fonctionneront sur le même modèle que la langue maternelle.

Si l'oral n'est pas prévu dans le système d'apprentissage parce qu'il n'y a pas d'épreuve orale au bac, alors il n'y a pas lieu de prévoir les autres compétences dont l'apprenant ne tire aucun profit immédiat. Tout repose sur deux notions : la préparation au bac et l'autonomie de l'apprenant.

N'oublions pas que la 3^{ème} année secondaire constitue la fin d'un cursus et la préparation d'un autre. L'obtention du baccalauréat n'est qu'une attestation de l'autonomie du candidat. Nous avons affaire à deux connotations du concept « autonomie » : l'autonomie dont parlent les directives, et qui vise la maîtrise de la langue dans toutes les situations, à la fin de son cursus ; et l'autonomie dont parle l'avant-propos du manuel et qui envisage l'utilisation du manuel par l'apprenant sans tuteur. Cette dernière approche n'est pas évidente car toutes les consignes des activités proposées dans le manuel nécessitent la

direction et l'assistance de l'enseignant, même au niveau de l'explication des consignes. Quant à la première notion, elle est globalisante et vise réellement les finalités de l'enseignement/apprentissage du secondaire. L'élève de terminale devient candidat, puis étudiant.

En effet, ce bachelier s'il opte pour une formation universitaire scientifique ou technique, se trouve confronté à un double problème de langue: d'une part, l'enseignement du tronc commun est dispensé en arabe et d'autre part les années de spécialité sont assurées en français. Aussi, la majorité des ressources documentaires universitaires disponibles sont en français. Cette situation suscite une interrogation éminente : préparons-nous réellement nos futurs étudiants à manipuler le français dans leur spécialité ? Sûrement pas, car l'enseignant du lycée dispose du même manuel pour l'élève scientifique, technique et littéraire. De plus, le programme est presque le même pour toutes les filières ! La légère différence de volume horaire entre les filières n'affecte en rien l'apprentissage. Une autre question se pose : ce manuel a-t-il une fonction polyvalente répondant aux attentes et aux besoins de l'élève scientifique, du technique et même du littéraire ?

Si nous devions répondre à cette question en tant qu'évaluateur externe, nous dirions que si les concepteurs de ce manuel n'ont pas prévu l'aspect universaliste, ils ont lésé l'élève du technique et d'autres filières encore (gestion et économie, sciences islamiques, comptabilité). Certains nous diront que les neuf années d'apprentissage (et non de formation) sont consacrées à l'enseignement général. Cela revient à dire que le système de l'éducation nationale n'est pas tenu d'enseigner le français de spécialité, même si l'élève dès la première année secondaire entre en spécialité (Lettres, Sciences de la vie) et, est réorienté en deuxième année vers diverses filières (sciences humaines, langues étrangères, sciences de la

vie, mathématiques, gestion et économie..), en plus de l'orientation de l'élève vers le technique qui à son tour connaît d'autres spécialités.

Donc l'élaboration de manuels de tronc communs et de fascicules de spécialités dès le secondaire serait d'un réel secours pour les enseignants de ces filières. Même le 2^{ème} projet du programme (l'expositif) qui devrait répondre aux exigences de toutes les filières n'est pas adapté. C'est l'une des constantes dans les manuels qui crée un décalage entre ce qui est avancé dans les préfaces ou les avant-propos, la réalité du contenu et la méthodologie que son usage peut induire. Dans le manuel de 3^{ème} année, le décalage se situe au niveau de la démarche pédagogique proposée dans le manuel et l'idée d'autonomie de l'élève. L'élève est bien sûr guidé par les consignes des exercices, mais il ne voit pas le lien entre les activités, l'étude du texte et la production écrite pour qui tout ce mécanisme a été installé. L'idée constructiviste est loin de se réaliser, car l'apprenant ne construit pas son savoir mais fonctionne toujours selon un conditionnement récurrent.

Aussi, le décalage, toujours dans l'idée d'autonomie, ne laisse pas la liberté à l'apprenant de faire de petites productions à partir des activités. Toutes les manipulations que l'apprenant fait sont des gestes mécaniques comme : remplir un blanc, relier avec une flèche, compléter un tableau, repérer des mots, relever des éléments... réécrire un texte en portant quelques changements, classer dans un tableau (niveau taxonomique le plus bas)....

Par ailleurs, le décalage énorme est celui qu'on voit dans la progression du plan de formation. Nous constatons des récurrences de genres de textes, nous citerons l'exemple du récit qui poursuit l'apprenant de la 1^{ère} année à la terminale, sans changer d'aspects, l'argumentation qui se présente sous plu-

sieurs aspects est toujours vue dans un moule de thèse /anti-thèse...sans se soucier de faire prendre conscience à l'apprenant de l'authenticité du texte support : le texte tel qu'il se présente dans la réalité n'est pas didactisé, le scripteur a un but précis, il raconte, il explique, il argumente... mais ne tient pas compte des nuances de son écrit. Donc, ces supports à dominante argumentative, narrative ou autre ne sont pas mis en exergue dans l'apprentissage, on n'explique pas à l'apprenant que dans la réalité un texte est un amalgame de différentes énonciations : on raconte en argumentant, on décrit en exposant, on explique en démontrant ou en prescrivant... Cette mise en situation de l'apprenant lui permettra de s'engager dans le processus de son autonomie.

L'apprenant est souvent mis à l'écart de ce processus, et on essaie de focaliser son esprit vers l'objectif pédagogique sans plus : si nous avons affaire à un texte argumentatif, toute la dimension descriptive ou narrative qui existerait dans le texte sera effacée. Donc, le fait de didactiser un texte authentique sans l'éplucher de ses éléments originels prédispose l'apprenant à l'autonomie. C'est cette compétence de performance qui devrait prévaloir dans la progression du programme de terminale et se faire ressentir dans le contenu du manuel.

A l'université, l'étudiant produira des textes authentiques à partir desquels il est évalué. C'est à partir des compétences acquises dans l'enseignement général, qu'il sera capable d'utiliser des mécanismes ou des structures linguistiques d'une manière spontanée. Par ailleurs, les cours de spécialité, qu'ils soient en sciences humaines ou en sciences fondamentales ou technologiques sont des textes authentiques. L'utilisation du manuel de 3^{ème} année secondaire représente un dernier recours à un apprentissage guidé, balisé, mais à partir duquel l'apprenant apprendra à voler de ses propres ailes. Autant

l'enseignant devrait s'intéresser à cette autonomie, autant le futur bachelier devrait se l'approprier.

Conclusion

Il ne s'agit pas de faire l'apologie du manuel, ni d'avoir la prétention de proposer un modèle de manuel universaliste, mais il faudrait prendre conscience qu'à l'ère où les méthodologies en didactique du français langue étrangère vivent une crise due à l'impossibilité de construire une méthodologie cohérente, unique et universelle, il est difficile de concevoir un outil pédagogique où tous les éléments intervenant dans un système d'interactions complexes soient prévus et maîtrisés. La maîtrise de cet ensemble nous semble impossible et le retour à une configuration éclectique imminent.

D'ailleurs, même l'approche communicative qui a connu de beaux jours semble dépassée avec sa composante linguistique de la communication. Elle a fixé à l'enseignement des langues un niveau d'exigence, avec les compétences discursive, référentielle et socioculturelle, que l'enseignement scolaire est loin de pouvoir réaliser. Sa mise en œuvre nécessite une plus grande souplesse dans l'organisation et le déroulement des cours, chose qui est difficile à concilier avec la rigidité du cadre scolaire.

La complexité et la difficulté se trouve dans une double contrainte : faire communiquer d'une manière authentique et tenir compte de la réalité de l'apprentissage/enseignement en classe ; concilier l'enseignement collectif et la centration sur l'apprenant, exiger (les textes officiels) une formation à l'autonomie et maintenir des conditions de travail collectif (effectif pléthorique, effectif en groupe ressemblant à une classe complète). Ce paradoxe pluriel encourage à une réflexion collective et à une construction méthodologique au-