

La Conception du Manuel Scolaire Entre Enjeux Institutionnels et Enjeux Pédagogiques

BELOUADI Fatima Zohra
Université Mohamed Ben Ahmed Oran 2

Abstract

After the implementation of the reform of the education system in 2003, the teaching of the French language has been endowed with new textbooks. These educational materials, ought to meet the requirements of the new programs, and respect the purposes of the Algerian school. This contribution treats with the problem of the coherence in the writing of the official speeches, and with the conformity between the official document, here the program of 2nd year middle school and the conception of the textbook of 2nd year middle school. We shall try through this work to make an analytical reading of some speeches of the reform, and their application by the elaboration of the textbook of 2nd year. Keywords: school textbook- program- conception- conformity- educational issues- institutional issues.

Résumé

Après la mise en place de la réforme du système éducatif en 2003, l'enseignement de la langue française fut doté de nouveaux manuels scolaires. Ces matériels didactiques se devaient de traduire les exigences des nouveaux programmes, et respecter les finalités de l'école algérienne. Cette contribution traite de la problématique de la cohérence dans l'écriture des discours officiels, et de la conformité entre le document officiel, ici le programme de 2^{ème} AM et la conception du manuel scolaire de 2^{ème} AM. Nous tenterons dans ce travail de faire une lecture analytique de certains discours de la réforme, et leur application par l'élaboration du manuel de 2^{ème} AM.

Mots-clés: Manuel scolaire- programmes- conception- conformité- enjeux pédagogiques- enjeux institutionnels.

Le système éducatif algérien s'est trouvé contraint de suivre l'évolution rapide du monde actuel, et de s'efforcer d'installer des réformes de l'enseignement. En 2003 la première réforme curriculaire de l'enseignement en Algérie, a fait l'objet d'un changement majeur de perspectives sur la pertinence et la qualité des programmes et sur des stratégies pédagogiques rentables.

Parmi les idées fondamentales qui se dégagent des textes officiels de la réforme de 2003, nous retrouvons l'approche par les compétences basée sur des fondements constructivistes et socio-constructivistes, et le fait

de promouvoir l'apprenant comme acteur (en le mettant au centre des apprentissages) et l'enseignant comme médiateur (en lui retirant le rôle de dispensateur des savoirs). Du coup la pratique enseignante ainsi que les matériels didactiques et pédagogiques se voient obligés de soutenir ces nouvelles orientations. Et l'on consentit beaucoup d'efforts dans l'élaboration de nouveaux manuels scolaires, qui s'inscrivent dans ces perspectives pédagogiques.

En effet, les manuels scolaires, sont, selon de nombreux chercheurs, des outils qui influent sur le processus d'enseignement /apprentissage, particulièrement dans les pays en voie de développement. « Leur influence apparaît encore plus prépondérante dans les pays en voie de développement, où les manuels scolaires constitueraient le vecteur essentiel de l'actualisation des réformes et de la réussite éducative. » (HEYNEMAN, FARELL et SEPULVEDA-SHIANDO, 1981 ; LOCKHEED, VAIL et FULLER. 1986. UNESCO 2002).

Or plusieurs travaux (Borne, Lenoir, Lebrun) laissent entrevoir la difficulté des manuels scolaires à s'inscrire dans une perspective constructiviste visant l'installation de compétences et le développement de savoir-agir que requiert l'approche par les compétences.

Alors, si le manuel scolaire est au centre du processus éducatif et de la relation pédagogique qu'en est-il de l'adéquation et de la conformité des manuels de français, et principalement du manuel de 2^{ème} année de l'enseignement moyen ?

Problématique et hypothèses

Selon le Petit Robert le manuel scolaire est « un ouvrage didactique présentant sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique et plus particulièrement les connaissances exigées par les programmes scolaires. ». Il est vu comme un maillon du processus de transposition didactique, intermédiaire entre les programmes prescrits, mais également des savoirs savants et des pratiques professionnelles (Perrenoud 1998), et les enseignants et les élèves et secondairement les parents.

« Le manuel est un auxiliaire pédagogique pour le professeur qui y trouve des éléments précieux pour la préparation de ses cours ainsi que pour la conduite et l'organisation de la classe, et une aide pour l'élève hors de la présence du professeur. » (Pages.A, 1993)

Ces définitions nous expliquent que le manuel, en tant que matériel didactique, joue le rôle d'un intermédiaire entre la prescription officielle et son application effective en classe. Mais comment permet-il une interaction dans la pratique de la classe pour contribuer

efficacement à la réalisation des objectifs et des finalités de l'acte éducatif ?

Le manuel scolaire de 2^{ème} AM est-il adéquat aux objectifs institutionnels ? Dans quelle mesure la conception du discours officiel et la conception du manuel pourraient-elles avoir de l'impact l'une sur l'autre ? Notamment si le manuel est décrit comme « outil au service de la sécurisation de l'enseignant, et servirait ainsi de mesure étalon pour identifier ce que l'élève doit savoir et être capable de faire au cours et à la fin de l'année ». (LEBRUN.J ; LENOIR.Y et DESJARDINS.J, 2004).

Pour répondre à ces questions nous sommes partie des hypothèses suivantes:

- De la cohérence du discours officiel dépendraient les conditions de la conception du manuel scolaire.
- La non conformité de l'élaboration des textes-soutiens du manuel au recommandation du programme officiel prescrit par l'institution, pourrait avoir des incidences pédagogiques .

Face à ces données, notre réflexion portera sur certains aspects de la didactique du FLE selon trois dimensions: le programme de la première réforme, le manuel scolaire et la mission de l'école algérienne.

Méthodologie et corpus retenu pour l'analyse

Pour traiter notre problématique, nous avons, d'une part, construit notre étude sur l'analyse comparative de discours officiels, et d'autre part en s'appuyant sur le discours émanant de la conception du manuel scolaire de 2^{ème} AM.

Notre corpus est constitué de plusieurs extraits des deux programmes de 2010- 2011, destinés à l'enseignement du français dans le cycle moyen: de 1^{ère} AM et de 2^{ème} AM ; et de l'Avant-propos présent dans le manuel de français, destiné aux élèves de 2^{ème} AM.

La présente contribution s'articulera autour de deux parties descriptives ; nous comparerons d'abord les deux programmes, et nous consacrerons la deuxième partie à l'analyse de la première page du manuel de français de 2^{ème} AM, rédigée par les concepteurs dont le titre est « Avant-propos ».

Nous nous appuyerons dans cette deuxième partie sur deux aspects des supports textuels proposés dans le manuel de l'élève: l'aspect socioculturel et l'aspect codifié. Des extraits du même livre viendront illustrer notre analyse tout en les mettant en relation avec les discours officiels du programme de 2^{ème} AM.

En fait, il est question dans ce travail de focalisation sur la prescription institutionnelle et sur la structuration du discours pédagogique. Des allers-retours inhérents entre programmes et avant-propos se feront tout au long de notre étude.

Analyse comparative des documents officiels: le programme de 1^{ère} AM et le programme de 2^{ème} AM

Le programme constitue l'élément décisif dans le dispositif de la réforme et de la qualité de sa conception et sa réalisation dépend la qualité des actions en aval qu'elle conditionne.

Le manuel scolaire opérationnalise la référence au programme par la transposition didactique et doit être en relation étroite avec les finalités du système éducatif algérien et ce à deux niveaux: le niveau explicite (en concordance avec ses finalités) et le niveau implicite (être au clair avec les valeurs qu'il véhicule). (Gerard.f.m , Rogeirs.x, 2009) une démarche spiralaire ; le principe de faisabilité, de lisibilité (rédaction claire, terminologie simple..) et de pertinence...

Sur le plan méthodologique, les principes¹ directeurs d'élaboration des programmes sont essentiellement: le principe de globalité (par cycles et paliers, définition des profils de sortie de fin de cycle, des profils de sortie de fin de palier); le principe de cohérence (entre les différentes composantes du programme: compétences, objectifs, situations d'apprentissage, progression, moyens et supports, activités et stratégies d'évaluation) dont

les objectifs de l'enseignement du français, durant les quatre années du cycle moyen sont répartis en trois paliers, et dans chaque palier, il est question d'une compétence globale.

Le premier palier correspond à la 1^{ère} année, le second concerne les 2^{ème} et 3^{ème} années et le troisième correspond à la 4^{ème} AM.

Ces objectifs sont regroupés dans le tableau ci-dessous extrait du document d'accompagnement² au programme de français de 1^{ère} AM p5

1- Les principes directeurs d'élaboration des programmes sont présentés dans Le Référentiel Général des Programmes, 2009.

2- Tableau 1 est extrait du document d'accompagnement au programme de français de 1^{ère} AM, p5.

Tableau 1

1^{er} PALIER: 1^e AM <i>Homogénéisation</i> <i>et</i> <i>Adaptation</i>	2^{ème} PALIER: 2^e AM-3^e M <i>Renforcement</i> <i>et</i> <i>Approfondissement</i>	3^{ème} PALIER: 4^e AM <i>Approfondissement</i> <i>et</i> <i>Orientation</i>
- homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif. - adapter le comportement des élèves à une nouvelle organisation, celle du collège (plusieurs professeurs, plusieurs disciplines), par le développement de méthodes de travail efficaces.	- renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif. - approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif.	- consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif. - mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires. L'orientation de l'élève se fera après évaluation des compétences.

« Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication. »

Cet extrait tiré du document officiel du programme de français de la 1^{ère} AM daté de Janvier 2010 nous précise clairement que durant les quatre années du collège (enseignement moyen), on apprendra à l'élève à comprendre et à produire, à l'oral comme à l'écrit, des textes de type explicatif, de type prescriptif, de type narratif et de type argumentatif. Et pour ce faire les concepteurs du programme l'ont segmenté en termes de compétences globales sur trois paliers. Les compétences

globales se traduisent en compétences terminales et ces dernières se déclinent en niveaux de compétences.

Dans le tableau qui suit (Tableau2), tiré du même document, on fait correspondre chaque compétence globale à son palier respectif, ce qui explicite pour les utilisateurs les détails suivants:

- En première année de l'enseignement moyen, l'élève étudiera des textes qui relèvent de l'explication et de la prescription.
- En deuxième et troisième années, l'élève aura affaire à des textes qui relèvent de la narration.
- En quatrième année, l'élève se confrontera à des textes qui relèvent de l'argumentation.

La compétence globale de chaque palier est traduite en compétences terminales, c'est ce que nous approfondirons plus bas.

Tableau 2

Compétence globale du 1^{er} palier	Compétence globale du 2^{ème} palier	Compétence globale du 3^{ème} palier
Au terme du 1 ^e palier , dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.	Au terme du 2 ^{ème} palier , dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.	Au terme du 3 ^{ème} palier , dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.

N. B.: La description n'est pas retenue comme type de texte à étudier mais elle est prise en charge durant les quatre années du cycle au service des autres types de textes.*

Par ailleurs, le programme de 2^{ème} AM, conçu communément par la même équipe (GSD) ³, afin d'assurer la continuité et la progression, ne s'est pas basé sur ces mêmes concepts opératoires (cités plus haut).

Il faut dire que ce renoncement n'est expliqué nulle part par les fondateurs du programme.

Dans le programme de 1^{ère} AM de janvier 2010 à la page13, les compétences globales et terminales de chaque palier sont clairement définies dans les tableaux suivants:

3- GSD: groupes spécialisés de disciplines.

Tableau 3

COMPETENCE GLOBALE du 1^{er} palier		
Au terme du 1^e palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.		
CT1 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent.	CT2 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informentet qui expliquent.	CT3 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquentet qui prescrivent.

Tableau 4

COMPETENCE GLOBALE du 2^e palier	
Au terme du 2^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.	
Compétence terminale de la 2^e AM, A la fin de la 2^e AM, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui relèvent de la narration objective en tenant compte des contraintes de la situation de communication.	Compétence terminale de la 3^e AM A la fin de la 3^e AM, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui relèvent de la narration subjective en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

Tableau 5

COMPETENCE GLOBALE du 3^e palier	
Au terme du 3^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.	
CT1 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés argumentatifs pour défendre un point de vue tout en tenant compte des contraintes de la situation de communication.	CT2 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés argumentatifs pour faire agir tout en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

Nous remarquons dans le tableau 4 que le deuxième palier est consacré à l'étude exclusive des textes relevant du narratif, mais la 2^{ème} AM prend en charge la narration objective et la narration subjective est prévue pour la 3^{ème} année. Il est donc clair que les élèves de 2^{ème} AM auront à comprendre et à produire des textes certes de type narratif mais relatant des faits réels, tels que des faits divers, des récits historiques,

des biographies, des récits de vie...Et une fois arrivés en 3^{ème} AM, ces élèves approcheront les textes narratifs toujours, mais relatant cette fois-ci des faits de fiction, irréels tels que des contes, des fables, des extraits de romans...

Chose qui nous semble d'ailleurs logique, puisque le deuxième palier tend d'abord à renforcer les compétences installées et acquises en 1^{ère} AM ; c'est à dire aborder le texte narratif en s'appuyant sur l'informatif et l'explicatif, en proposant par exemple le fait divers qui informe et rapporte des faits réels, ou encore la biographie...

Ces textes relevant de la narration objective peuvent être courts, simples et moins complexes par rapport aux textes relevant de la narration subjective, et les proposer nous permet d'avancer progressivement dans la difficulté d'approcher les textes narratifs.

Les textes qui relèvent de la narration subjective quant à eux, sont programmés pour les élèves de 3^{ème} année ; et pour se faire, les concepteurs de programmes les ont agencés dans trois compétences terminales en relation avec le conte, la légende et la fable.

Et là aussi, le choix de ces trois compétences et dans cet ordre, semble être justifié puisque la fable renfermant une morale, permet de narrer pour convaincre, et du coup préparer le terrain pour la nouvelle compétence globale prévue pour la 4^{ème} AM ; celle de comprendre et produire des textes relevant de l'argumentatif.

Comparons maintenant ces indications à celles du deuxième document officiel: le programme de 2^{ème} AM (tableau6).

Tableau 6

Compétence globale de fin de 2^e AM		
À la fin de la 2 ^e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.		
CT1 Comprendre/produire oralement un récit de fiction	CT2 Lire/comprendre des textes narratifs.	C.T.3 Produire un récit de fiction

Ce tableau nous présente la compétence globale de la 2^{ème} année moyenne, la même que celle formulée dans le programme de 1^{ère} AM: comprendre et produire des textes narratifs. Or les compétences terminales, dans le programme de 2^{ème} AM, ne sont plus celles qui

étaient indiquées dans le programme de 1^{ère} AM. Force est de constater la contradiction dans les deux documents officiels. Cette contradiction ne devait pas se produire dans des discours traduisant les objectifs du ministère de l'éducation, qui se voulaient assurer la bonne articulation des programmes disciplinaires en général, et des programmes de français en particulier. Les discours que nous sommes entrain d'analyser avaient pour principe de déterminer, de manière cohérente les profils d'entrée et de sortie de chaque palier. Et le programme de 2^{ème} AM devait surtout s'inscrire dans le continuum des programmes, c'est à dire un assortiment cohérent.

Comparaison des mêmes documents aux niveaux méthodologique et organisationnel

Pour plus d'éclaircissement, nous avons fait une étude comparative des deux programmes (de 1^{ère} et 2^{ème} années) sur le plan méthodologique et organisationnel. Cette comparaison a des fins d'explication concernant les questions d'adéquation et de conformité des programmes et des manuels scolaires.

Dans le programme de 1^{ère} AM, tous les concepts opératoires sont définis, développés et surtout structurés, pour faciliter leur lisibilité et leur matérialisation par les concepteurs de manuels, sans perdre de vue l'objectif d'asseoir les principes de l'approche par les compétences, qui est l'un des fondements des nouvelles orientations de la réforme de 2003.

« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. » Référentiel des programmes⁴, 2009.

Les concepts de compétence globale, compétence terminale et niveau de compétence sont expliqués dans les passages ci-dessous, extraits du programme de 1^{ère} AM, pp.12-13.

« Les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent les buts de l'enseignement-apprentissage à partir de situations-problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis pour réaliser un certain nombre de tâches. »

Le programme propose aux utilisateurs des situations d'apprentissage composées de situations-problèmes qui seront traduites en tâches réalisables. Ces tâches permettront aux élèves de faire appel à toutes leurs ressources et à mobiliser efficacement tout ce qu'ils ont appris

afin de résoudre les situations-problèmes auxquelles ils font face. La compétence étant définie comme la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-agir permettant d'accomplir un certain nombre de tâches, ces situations composant les situations d'apprentissage sont donc l'occasion d'installer et de consolider les compétences.

La compétence globale « est un objectif que l'on se propose d'atteindre au terme d'un parcours scolaire dont l'étendue est à définir en fonction de l'organisation du cursus. Elle est l'équivalent de l'objectif terminal d'intégration tel que défini par J.M., DE KETELE et repris par X., ROGIERS », In guide méthodologique d'élaboration des programmes, Juin 2009. (Programme de français de 1^{ère} AM, p.12)

Il est précisé aussi que le cursus est selon le cas, tout le cycle, un palier de ce cycle ou une année.

La compétence terminale « décrit un degré d'acquisition de la compétence globale ; elle est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence globale. Cette compétence terminale devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour aborder une autre étape. »

Le niveau de compétence « décrit un degré d'acquisition de la compétence terminale; il est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence terminale. Ce niveau de compétence devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour atteindre le niveau suivant. »

En analysant ces définitions, on constate que la compétence terminale représente la plate-forme sur laquelle se basera l'apprenant pour accéder au degré d'apprentissage suivant, et qu'elle permettrait et ce à plusieurs degrés d'acquisition l'accomplissement de la compétence globale, tout comme le niveau de compétence qui représente un relais pour passer à un autre niveau de compétence.

Ces définitions sont mises en place par les concepteurs du programme pour des raisons de lisibilité et de compréhension.

Par ailleurs, le programme de 2^{ème} AM, conçu communément par la même équipe (GSD) ⁴, afin d'assurer la continuité et la progression, ne s'est pas basé sur ces mêmes concepts opératoires (cités plus haut). Il faut dire que ce renoncement n'est expliqué nulle part par les fondateurs du programme.

Nous partons toujours de cette référence objective, et nous constatons que les trois compétences terminales arrêtées pour la réalisation de la compétence globale de la 2^{ème} AM, ne le sont pas.

Sur la base du sens qu'on leur a attribué précédemment, nous pouvons établir que ces compétences terminales ne peuvent pas l'être, par cette analyse:

Observons la CG⁵ de 1^{ère} AM: Produire oralement et par écrit des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.

Les trois compétences terminales (CT) de la 1^{ère} AM sont:

CT1: L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent.

CT2: L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent.

CT3: L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui prescrivent.

La compétence globale de toute l'année prend en charge les textes relevant de l'explicatif et du prescriptif; et chacune des trois compétences terminales prend en charge un degré d'acquisition de la compétence globale. Ce degré devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour aborder un autre degré, une autre étape.

En d'autres termes, l'élève approche le texte informatif (CT1) en s'appuyant sur les quatre compétences langagières: compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Ce qui fera de cette CT1 une plateforme pour approcher le texte explicatif; toujours dans les quatre compétences langagières (l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des textes explicatifs); pour enfin aborder le prescriptif, en passant toujours par les quatre compétences langagières (l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des textes prescriptifs).

Référons nous maintenant au programme de 2^{ème} AM et analysons ses trois compétences terminales. Mais rappelons d'abord sa compétence globale: A la fin de 2^{ème} AM, l'élève est capable de comprendre/produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

Cette compétence globale se décline en trois compétences terminales matérialisées par le tableau 5:

CT1: Comprendre/produire oralement un récit de fiction.

CT2: Lire/comprendre des textes narratifs

CT3: Produire un récit de fiction

- 4- Le Référentiel des programmes est un document d'orientation destiné à encadrer les travaux de conception, d'élaboration et d'adaptation des programmes et des stratégies pédagogiques. C'est à la fois une référence première et un instrument de validation des programmes.

- 5- CG: Compétence globale.

La première compétence terminale (CT1) ne prend en charge que deux compétences langagières: la compréhension orale et la production orale, donc durant le premier trimestre, et pour étudier le texte narratif; l'apprenant ne fera que des activités de compréhension et d'expression orales. De ce fait elle ne peut pas être un degré d'acquisition de la compétence globale sur lequel l'apprenant pourrait s'appuyer.

La 2^{ème} compétence terminale (CT2), ne prend en charge qu'une seule compétence langagière, celle de la compréhension de l'écrit. Ainsi le deuxième trimestre ne sera consacré qu'aux activités de compréhension de l'écrit.

La troisième compétence terminale prend exclusivement en charge la production de l'écrit, de par son intitulé: produire un récit de fiction. Du coup, tout au long du 3^{ème} trimestre, l'élève n'accomplira que des activités d'écriture (écrire des textes narratifs), et ne pourra s'exprimer par écrit que durant le dernier trimestre de l'année.

En conséquence, aucune de ces trois compétences terminales ne peut l'être puisqu'elle ne peut être un degré d'acquisition ou un socle.

Rappelons qu'une compétence de par sa définition, est complexe, elle est à installer chez l'élève dans sa totalité, cela veut dire que pour faire acquérir une compétence, il faut passer par les quatre compétences langagières: compréhension et expression à l'oral et à l'écrit.

Dans le programme de 2^{ème} AM, contrairement à celui de la 1^{ère} AM, les concepteurs ne mettent pas en avant des compétences dans lesquelles, l'élève doit savoir mobiliser des savoirs et savoir-faire

dans des situations inédites et complexes. Alors que l'acquisition d'une compétence quelle qu'elle soit, globale ou terminale, doit être évaluée dans cette complexité, qui n'est pas claire dans le document officiel.

L'analyse du discours officiel (programmes) nous a conduite à dresser ces constats cités plus haut. Ces derniers ne peuvent nullement être considérés comme des affirmations incontestables. En fait, cette analyse nous a permis de souligner les liens importants qui existent entre le savoir à enseigner: ce que l'institution impose comme programme d'enseignement, et le savoir enseigné: ce qui est réellement enseigné dans une classe de cours.

Ajoutons aussi que le lien entre le discours officiel et la conception du manuel est très étroit, étant donné que le manuel est un support didactique résultant d'une stratégie institutionnelle.

Il est évident que, de la cohérence et de la bonne structuration du programme, dépend la bonne conception du manuel scolaire. Or notre lecture, prudente mais commentative, du programme de 2^{ème} AM, nous a laissée déduire que les concepteurs du manuel scolaire de 2^{ème} AM pouvaient le structurer comme bon leur semble. Nous pouvons même ajouter que cette incohérence et cet embrouillement présents dans le support officiel, assurent la confusion certaine, pas seulement chez les concepteurs du manuel mais aussi chez l'enseignant précautionneux. Bien sûr l'enseignant attentif aux discours officiels doit avoir de l'expérience, et ne peut certainement pas être un novice. D'où l'importance de la formation initiale et continue des enseignants; mais cette question peut faire le sujet d'une autre contribution.

L'Avant-propos du manuel scolaire de français de 2^{ème} AM

Cette page du manuel de l'élève est répartie en deux parties, intitulée chacune respectivement: - Bienvenue dans ton nouveau manuel de français.

-L'organisation de ton nouveau manuel.

Notre analyse portera sur la première partie:

« Te voilà en deuxième année moyenne avec un nouveau manuel. L'an dernier, en première année, tu as appris à informer, à expliquer et à prescrire dans des situations de communication diverses. Cette année, il s'agira pour toi d'apprendre à raconter à travers différents récits. Pour cela, tu feras connaissance avec le récit de fiction dans les contes, fables et légendes.

Nous avons tenté d'être en phase avec tes centres d'intérêts en sélectionnant des textes mêlant l'imaginaire au fantastique.

Afin de te permettre de voyager et de t'ouvrir sur le monde qui t'entoure, des récits venus de contrées lointaines s'ajoutent à des contes et des légendes algériens. »

Les auteurs du manuel rappellent d'abord à l'élève ce qu'il a vu en première année (il a appris à comprendre et à écrire dans des situations de communication diverses, des textes qui informent, expliquent et prescrivent). Puis ils annoncent brièvement la nouvelle compétence globale à installer en 2^{ème} AM, celle de raconter à travers différents récits.

Les concepteurs du manuel indiquent le contenu nouveau en utilisant la forme de prescription, ils associent l'usage du pronom personnel « tu », la tournure personnelle et le futur de l'indicatif:

Il s'agira pour toi d'apprendre à raconter des récits

Tu feras connaissance avec le récit de fiction

Les auteurs apportent ensuite à l'élève des détails concernant le choix porté sur les textes supports qu'ils proposent dans le livre scolaire:

Nous avons tenté d'être en phase avec tes centres d'intérêts en sélectionnant des textes mêlant l'imaginaire au fantastique. Les auteurs du manuel ont tenté d'être en phase avec les centres d'intérêts des élèves de 2^{ème} AM. Et qu'en dit le programme au sujet des textes ?

Les thèmes privilégiés par les concepteurs, doivent motiver les adolescents et les inscrire dans une ouverture sur le monde qui les entoure. « Les centres d'intérêt des élèves de 2^{ème} AM et ses rapports à la cité sont marqués par une quête de l'authenticité. ». « La sélection des textes, supports des activités de lecture notamment, se fera avec soin, sur la base des valeurs dont ils sont porteurs, du degré de difficulté des tournures grammaticales et de la richesse du lexique. Les activités elles-mêmes et les projets à réaliser doivent représenter un véritable tremplin à la mise en place des compétences à développer. » Prog 2^{ème} AM (4.1-Les thèmes p.15)

Penchons-nous sur les textes supports préconisés dans le programme de 2^{ème} AM

Les supports privilégiés pour l'étude du texte de fiction sont:

- des contes du patrimoine national
- des contes du patrimoine maghrébin
- des contes de la littérature universelle
- des extraits de romans de littérature jeunesse

-des fables, des nouvelles, des légendes

Les supports devront être des documents authentiques: textes oraux ou écrits, films, affiches, tableaux, B D. Ils doivent être en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves (longueur des textes de 100 à 150 mots). Prog 2^{ème} AM (4.2-Les supports) p 16

Il faut signaler, et ce toujours sur la base de ce document officiel, qu'au niveau des supports proposés, nous remarquons une insuffisance dans l'agencement des concepts opératoires et leur mise en application. En fait, contes, fables et légendes ne sont que des sous genres littéraires, il n'y a donc pas de vraies suggestions. Contrairement à ce qui est clarifié dans le programme de 1^{ère} AM:

Les supports devront être: en relation avec les thèmes retenus, authentiques et adaptés au niveau des élèves (des énoncés de 100 à 150 mots)

Supports possibles:

- communiqués émanant d'instances comme la SONEGAS, le Ministère de la santé, l'UNICEF, l'OMS.....
- bulletin météo,
- programmes de télévision,
- notes d'informations scolaires,
- annonces publicitaires,
- Petites annonces
- C. V.
- Pièce d'identité, autres documents administratifs
- Billet de train, d'avion...
- Dépliant et prospectus
- Règlement
- Règles de jeu
- Notices de montage
- Mode d'emploi
- Dictionnaire
- Recettes de cuisine
- Télégrammes
- s. m. s.
- Horoscope
- Mots croisés, devinettes, charades....
- Poèmes
- Prog 1^{ère} AM (6.2. Les supports) p. 20

Nous pouvons aussi distinguer le désir des concepteurs du manuel, dans le passage suivant extrait de l'Avant-propos: « Afin de te permettre de voyager et de t'ouvrir sur le monde qui t'entoure, des

récits venus de contrées lointaines s'ajoutent à des contes et des légendes algériens.», de respecter les recommandations du programme de 2^{ème} AM sur les textes supports. En analysant leur extrait de près, nous pouvons comprendre que la majorité des supports sélectionnés dans le manuel, sont des contes et légendes algériens, et qu'à cette grappe de récits (des contes du patrimoine national et même des contes du patrimoine maghrébin), viennent s'ajouter des récits venant d'ailleurs (des contes de la littérature universelle). Leur paragraphe s'entend donc dans le sens que les récits étrangers sont supplémentaires « ils s'ajoutent ».

Or, la description des textes-supports proposés dans le manuel de 2^{ème} AM, nous démontre le contraire de ce qui est annoncé dans l'Avant-propos. Et même au niveau de la longueur des textes (des énoncés de 100 à 150 mots), les auteurs du manuel n'ont pas respecté la norme établie par les concepteurs du programme.

Nous reportons dans le tableau qui suit les caractéristiques des textes-supports choisis pour l'activité de lecture: lecture-compréhension et lecture-plaisir. Ces caractéristiques sont en relation avec seulement deux critères réglementaires de l'élaboration des textes-supports: la longueur et l'origine culturelle.

Les textes choisis comme supports dans la manuel de 2^{ème} AM

Tableau 7

Textes-supports Caractéristiques	Longueur (en nombre de mots)	Origine culturelle			Respect de la norme	Non respect de la norme
		Patrimoine algérien	Patrimoine maghrébin	Littérature universelle		
La boule de cristal (conte de Grimm)	420 mots	-	-	+	-	+
Le cheval du roi (conte africain)	400 mots	-	-	+	-	+
Conte de l'eau volée (un conte hawaïen)	320 mots	-	-	+	-	+
Le pot fêlé (conte chinois)	294 mots	-	-	+	-	+
La vache des orphelins (Le grain magique, de Taous Amrouche)	393 mots	+	-	-	-	+
La belle au bois dormait (d'après Paul Verlaine)	178 mots	-	-	+	-	+
L'arbre entêté (conte chinois)	454 mots	-	-	+	-	+
La belle au bois dormait (d'après Paul Verlaine)	178 mots	-	-	+	-	+
Le lion et le		-	-	+	-	+

renard (d'après Jean Muzi et Gérard Franquin)	371 mots					
L'ours et les deux compagnons (d'après Esope)	211 mots	-	-	+	-	+
Le coq et le renard (d'après Les fables de La Fontaine)	197 mots	-	-	+	-	+
L'âne et le chien (de Jean de La Fontaine)	294 mots	-	-	+	-	+
Le laboureur et ses enfants (de La Fontaine)	137 mots	-	-	+	+	-
Le loup et le chien (de La Fontaine)	281 mots	-	-	+	-	+
Le chant du rossignol (d'après Colette, Les vrilles de la vigne)	280 mots	-	-	+	-	+
Ouara (d'après André Demaison)	442 mots	-	-	+	-	+
Légende populaire algérienne	350 mots	+	-	-	-	+
Un orage au Hoggar (d'après Pierre Benoit, L'atlantide)	300 mots	-	-	+	-	+
La tragédie du vol 19 (d'après Larry Kusche, The bermuda triangle mystery solved)	300 mots	-	-	+	-	+
Chroniques martiennes (d'après Ray Bradbury)	500 mots	-	-	+	-	+
20 textes-supports		2 sur 20	0 sur 20	18 sur 20	1 sur 20	19 sur 20

Pour étudier le texte narratif, en compréhension de l'écrit et en lecture-plaisir, les auteurs du manuel de 2^{ème} AM ont choisi ces 20 textes dont les intitulés sont répertoriés dans le tableau ci-dessus.

L'analyse de ce tableau laisse apparaître un déséquilibre flagrant entre les textes répondants au critère de longueur, et ceux qui ne respectent pas la réglementation de l'élaboration des supports, recommandée par le programme: « Les supports devront être authentiques et adaptés au niveau des élèves (des énoncés de 100 à 150 mots) ».

Sur 20 textes, un seul ne dépasse pas les 150 mots, tous les autres sont hors norme et ils sont de plus de 200, 300 mots soit le double de ce qui est exigé par le document officiel ; nous avons même, un texte de 500 mots.

Concernant le deuxième critère qui touche à l'origine culturelle à laquelle appartiennent les textes-soutiens, et en nous basant sur les résultats du tableau 6, nous remarquons que sur les 20 textes, 18 sont tirés de la littérature étrangère, seulement 02 sont issus du patrimoine national. Aucune trace de texte maghrébin.

Rappelons que dans le programme, il est clairement expliqué que l'enseignement du français doit véhiculer au premier degré les valeurs de la nation, c'est à dire les valeurs algériennes, et en second degré les valeurs universelles, et non le contraire comme c'est le cas dans le manuel de 2^{ème} AM.

« Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles. » Prog 2^{ème} AM, p. 3

Dans le même sens, la loi 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale définit dans son préambule, les mêmes besoins identitaires et culturels:

« Il s'agit, tout d'abord, de favoriser la consolidation de la vocation de l'école comme vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne et de la consolidation de l'unité de la nation. ... ».

De ce point de vue aussi, nous pouvons dire que ce manuel ne respecte pas ces recommandations, puisque en majorité, son contenu ne reprend aucun des critères de la personnalité algérienne.

Conclusion

Dans toute situation de confection de matériel didactique, la conception du programme précède celle du manuel scolaire. Le contenu de ce dernier représente le résultat d'une prescription, et tend à exposer des orientations méthodologiques indispensables à l'enseignement-apprentissage.

Les recommandations institutionnelles fixées dans le programme officiel, font du manuel un vecteur puissant de transmission de valeurs, de traditions et de culture. C'est pourquoi l'une des qualités exigées de cet intermédiaire, c'est d'être en conformité avec le contenu du programme.

Notre lecture comparative des programmes de 2^{ème} AM et 1^{ère} AM, dans la première partie de notre contribution, nous a permis de montrer qu'il y avait une certaine contradiction aux niveaux de la lisibilité, la pertinence et leur progression qui se voulait inscrite dans le continuum des programmes de la réforme. Cette contradiction s'est déteinte sur le contenu du manuel scolaire de 2^{ème} AM.

Cette analyse des documents institutionnels nous a confirmé que de la cohérence du discours officiel, dépendaient les conditions de la conception du manuel scolaire.

Les résultats de l'étude de l'aspect culturel des textes-supports proposés dans le manuel de 2^{ème} AM, nous ont permis de réaliser le constat d'une incohérence entre le discours officiel et son application par la conception du manuel.

Ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle la situation de non conformité du manuel scolaire au programme officiel prescrit par l'institution, pourrait avoir des incidences pédagogiques.

Pour conclure, nous pensons que pour concevoir un manuel scolaire, il suffirait de se conformer aux recommandations du discours institutionnel, pour que les objectifs de l'école puissent être atteints. Mais pour ce faire, il faut qu'il y ait une bonne compréhension des impératifs et des exigences de ses autres partenaires dans l'élaboration du livre, particulièrement les concepteurs des programmes. Les auteurs de manuel doivent donc s'efforcer de concilier toutes ces parties prenantes, sinon les incohérences notamment celles relevées dans cet article, n'ajouteront que plus de confusion.

Bibliographie

- Chevallard, Y. 1991, *La transportation didactique*. Edition la pensée sauvage.
- Choppin, A. 1993, *Manuels scolaires, états et sociétés, XIXème siècle – XXème siècle* » in spécial de Histoire de l'éducation Paris, n° 58.
- Gerard, F.M; et Roegiers, X. (1993), *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Poth, J. 1997, *La conception et la réalisation des manuels scolaires*, Mons: centre international de phonétique Appliquée.
- Puren, C. 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, Essai sur l'éclectisme, CREDIF-Didier, Coll. « Essais », Paris.
- Richaudeau, F. 1986, *Conception et production des manuels scolaires*, (guide pratique). Paris: UNESCO/ diffusion Retz.
- Verdelhan-Bourgade, M.(dir), Bakhouch, B, Boutan, P, Etienne, R.(col), 2007, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan.

Documents officiels:

- Programme de français de 1^{ère} AM, 2010.
- Programme de français de 2^{ème} AM, 2011.
- Le Référentiel Général des Programmes, 2009.
- Le manuel de français de 2^{ème} AM, 2011.

Fatima Zohra BELOUADI

Maitre assistante au Centre universitaire d'Ain Témouchent

Domaine de recherche: Didactique

Email: taghlifz@yahoo.fr