



HAL
open science

Les manuels scolaires du français du primaire public du Maroc : état des lieux et perspectives.

Hosnia Choukri

► **To cite this version:**

Hosnia Choukri. Les manuels scolaires du français du primaire public du Maroc : état des lieux et perspectives.. Education. Université Ibn Tofail [Kenitra], 2018. Français. NNT: . tel-02883713

HAL Id: tel-02883713

<https://hal.science/tel-02883713>

Submitted on 29 Jun 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université Ibn Tofail
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Laboratoire Langage et Société
Formation doctorale Langage et Société
Département de Langue et
de Littérature Française
Kénitra, Maroc



Thèse de doctorat national en sciences du langage
(Didactique des langues)

Elaborée par :

Hosnia CHOUKRI

Titre :

**Les manuels scolaires du français du primaire
public du Maroc : état des lieux et
perspectives.**

Sous la direction du professeur :

Pr Hafida EL AMRANI

Membres du jury :

Pr Lotifi BENABOU (P.E.S) *Président et rapporteur*

Pr Hafida El Amrani (P.E.S) *Rapporteur*

Pr Malika BAHMAD (P.E.S) *Rapporteur*

Pr Ali LAMNOUAR (P.E.S) *Rapporteur*

Soutenue le 03/07/2018

Remerciements

Je tiens, de prime abord, à adresser mes sincères remerciements à ma directrice de thèse : Professeur Hafida EL AMRANI pour la confiance accordée en acceptant de diriger cette thèse, pour son encadrement alternant soutien et exigence au gré des besoins. Elle a su concilier encouragements et critiques d'une manière équilibrée pour que ce travail se poursuive et que mes idées de recherches se concrétisent. Grâce à son soutien et à la qualité de son encadrement, cette recherche s'est déroulée dans un contexte agréable et surtout très formateur.

Je souhaite également remercier toutes et tous les professeurs qui m'ont tant appris alors que j'étais élève puis étudiante et doctorante. C'est grâce à vous que j'ai pu arriver à ce stade. Je tiens en particulier à remercier Madame Leila MESSOUADI, sans qui mon goût pour la linguistique et la sociolinguistique ne serait pas le même, ainsi que tous les membres du Laboratoire Langage et Société pour les orientations qu'ils nous ont données lors des journées des doctorants auxquelles j'ai eu la chance de participer.

Je témoigne aussi ma gratitude à l'égard du comité scientifique du collège doctoral maghrébin en langue française parrainé par le Bureau Maghreb de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), pour sa rigueur professionnelle, sa disponibilité, son écoute et ses judicieuses orientations qui ont été énormément appréciées. Je tiens ici à mentionner les professeurs : Abdelouahed Mabrouh, Latifa Cadi, Claude Cortier, Philippe Blanchet et Michel Francard. Durant les cinq regroupements qui sont déroulés, alternativement, soit au Maroc, en Tunisie ou en Algérie, ils n'ont ménagé aucun effort à nous faire bénéficier d'un suivi et d'un complément méthodologique dans la rédaction de la thèse et d'une ouverture vers la pluridisciplinarité.

Que soient remerciés aussi les membres du jury qui ont pris la peine de se déplacer et qui ont bien voulu accepter de lire, d'examiner et d'évaluer ce modeste travail. Leur participation à l'évaluation de cette thèse et leurs critiques ne seront que bénéfiques pour moi.

Mes grands remerciements s'adressent également à tous les enseignants et les directeurs d'établissements qui ont accordé une partie de leurs temps précieux pour répondre à mon questionnaire et mes entretiens.

Des remerciements spéciaux à mes parents d'avoir été toujours présents pour moi. Merci de m'accompagner dans les moments agréables comme dans les plus difficiles, à mon mari Hassan Zabouh et à mes enfants de m'avoir supportée et soutenue dans des moments difficiles. Merci pour votre présence dans ma vie et pour vos paroles encourageantes qui m'ont donnée la force et la volonté pour continuer et faire mieux.

Merci enfin à mes proches, mes amis, mes collègues, qui m'ont soutenue dans cette aventure et qui ont toujours répondu présents. Merci infiniment.

Dédicaces

A mes parents qui ont guidé les premiers pas de ma vie.

A mes adorables enfants

qui me communiquent le bonheur d'être maman.

A mon âme sœur, mon cher et adorable époux qui m'a

toujours soutenue.

Je dédie cette humble thèse de doctorat,

Couronnement de quatre années

d'études et de recherches.

Résumé

Introduite dans le système éducatif marocain depuis presque une vingtaine d'années, l'approche par compétences demeure, depuis lors, le principe directeur de l'élaboration des manuels scolaires et des activités d'apprentissage. Il semble, toutefois, que son application soit loin de satisfaire les ambitions et de réaliser la qualité des apprentissages escomptée. S'agit-il des difficultés inhérentes à l'appropriation didactique et méthodologique de cette approche dans les manuels scolaires en vigueur, notamment ceux du français du primaire public ?

Cette thèse a pour objectif de vérifier si le discours didactique des manuels scolaires du français du primaire public respecte-t-il les principes et la logique de l'approche par compétences prétendument adoptée par le Ministère de tutelle. Et si les ressources, les activités d'apprentissage, les modalités d'évaluation et la progression des apprentissages sont en adéquation avec les directives de cette approche.

Ainsi, cette recherche s'inscrit dans une problématique qui croise les domaines de la linguistique et de la didactique. Elle vise à décrire et à comprendre la genèse, les particularités et le fonctionnement linguistiques, didactiques et méthodologiques des manuels scolaires du français du primaire public.

La méthodologie repose sur deux types d'étude : la première est quantitative basée sur un questionnaire destiné aux enseignants du français du primaire, et la deuxième est qualitative basée sur l'analyse des contenus des manuels scolaires du français du primaire, en l'occurrence ceux du CE4. Cette recherche tend, également, à étudier les manuels scolaires d'un point de vue vertical afin de vérifier la cohérence et la progression des apprentissages à travers les niveaux.

Ces techniques d'investigation ont permis d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement et de vérifier si le contenu de notre corpus est en adéquation avec les exigences de l'approche par compétences.

Abstract

Introduced into the Moroccan education system for almost twenty years, the skills-based approach has remained, since then, the guiding principle in the elaboration of school books and learning activities. It seems, however, that its application is far from meeting the ambitions and achieving the quality of learning expected. Are these difficulties inherent in the didactic and methodological appropriation of this approach in school books, particularly those of French public primary?

the principal objective of this thesis is to verify if the didactic discourse of French primary textbooks respects the principles and logic of the skills approach purportedly adopted by the Ministry of National Education. And if the resources, the learning activities, the forms of evaluation and the progress of learning are in line with the logic of this approach.

Thus, this research is part of a problematic that crosses the fields of linguistics and didactics. It aims to describe and understand the genesis, the peculiarities and the linguistic, didactic and methodological functioning of French primary school books.

The methodology is based on two types of study: the first is quantitative based on a questionnaire for teachers of French primary, and the second is qualitative based on the analysis of the contents of school books primary French, particularly those of CE4. This research also tends to study school books from a vertical point of view in order to verify the consistency and progression of learning across levels.

These investigative techniques will provide answers to our questions and verify if the content of our corpus is in line with the requirements of the competency-based approach.

Sommaire

REMERCIEMENTS	2
RESUME	4
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION GENERALE.....	11
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE.....	23
Introduction.....	24
Chapitre 1 : Etude préliminaire sur les manuels scolaires (approche conceptuelle, approche historique, approche pédagogique.....	25
Chapitre 2 : Fondements théoriques à la base de la conception des manuels scolaires	74
Conclusion	114
DEUXIEME PARTIE : CADRE EMPIRIQUE DE LA RECHERCHE	115
Introduction.....	116
Chapitre 1 : Cadre méthodologique.....	117
Chapitre 2 : Présentation et analyse des résultats	133
Conclusion	338
TROISIEME PARTIE : DISCUSSION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES.....	339
Introduction.....	340
Chapitre 1 : Résultats et vérification des hypothèses	340
Chapitre 2 : Recommandations et perspectives	352
Conclusion	391
Conclusion générale.....	392
Bibliographie et sitographie	396
Annexe	408
Table des matières	412

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Titre	Page
Tableau 1	Fonctions des manuels scolaires selon l'utilisateur	35
Tableau 2	Aspects de l'évaluation d'un manuel scolaire	40
Tableau 3	Répartition des établissements scolaires dans la région du Sidi Kacem	117
Tableau 4	Caractéristiques de l'échantillon de la recherche	121
Tableau 5	Informations d'identification sur le corpus de l'étude horizontale	127
Tableau 6	Répartition des manuels scolaires à travers les niveaux	128
Tableau 7	Informations d'identification sur le corpus de l'étude verticale	128
Tableau 8	Répartition de l'échantillon par Sexe	134
Tableau 9	Répartition de l'échantillon par Âge	135
Tableau 10	Répartition de l'échantillon selon l'ancienneté	135
Tableau 11	Répartition de l'échantillon selon les diplômes	136
Tableau 12	Répartition de l'échantillon selon le niveau enseigné	137
Tableau 13	Répartition de l'échantillon selon le secteur géographique	137
Tableau 14	Opinions des enseignants envers le manuel scolaire.	139
Tableau 15	Utilisation des manuels scolaires par les enseignants.	139
Tableau 16	Opinion des enseignants sur les contenus de tous les manuels scolaires	140
Tableau 17	Opinion des enseignants sur la pluralité des manuels scolaires	140
Tableau 18	Informations d'identification sur le corpus de l'étude horizontale	169
Tableau 19	Répartition thématique du corpus de l'étude horizontale	170
Tableau 20	Macrostructure du manuel « Mes apprentissages en Français »	171
Tableau 21	Compétences disciplinaires visées par le manuel M.F	173
Tableau 22	Etude de l'avant-propos et de la table des matières du manuel M.F	176
Tableau 23	Compétences et objectifs de lecture visés par le manuel M.F	179
Tableau 24	Structure des activités de lecture proposées dans le manuel M.F	183
Tableau 25	Structure des activités de l'oral proposées dans le manuel M.F	194
Tableau 26	Compétences de faits de langue proposées par le livre blanc pour le CE4	197
Tableau 27	Structure des leçons du fonctionnement de la langue d u manuel M.F	199
Tableau 28	Compétences de l'expression écrite visées par le curriculum de CE4	203
Tableau 29	Structure des activités de l'expression écrite dans le manuel M.F	205
Tableau 30	Etude de la cohérence entre les disciplines dans l'unité didactique	206
Tableau 31	Structure des activités d'évaluation et de soutien dans le manuel M.F	212
Tableau 32	Structure globale du manuel « Pour Communiquer en Français »	218
Tableau 33	Etude de « l'introduction » du manuel « Pour Communiquer en Français	220
Tableau 34	Compétences de lecture visées par le manuel P.C.F	221
Tableau 35	Structure des activités de lecture proposées dans le manuel P.C.F	225
Tableau 36	Compétences de faits de langue proposées par le manuel P.C.F	232
Tableau 37	Structure des leçons des faits de langue dans le manuel P.C.F	234
Tableau 38	Structure des activités de l'écriture proposées par le manuel P.C.F	237
Tableau 39	Compétences de l'expression écrite visées par le manuel P.C.F	237
Tableau 40	Compétences de l'expression écrite visées par le manuel P.C.F	239
Tableau 41	Cohérence entre les disciplines dans le manuel P.C.F	241
Tableau 42	Structure des activités d'évaluation et de soutien proposées par P.C.F	245
Tableau 43	Structure globale du manuel « Le Nouvel Espace de français »	252
Tableau 44	Compétences disciplinaires visées par le manuel N.E.F du CE4	253
Tableau 45	Structure de l'avant-propos du manuel N.E.F	255

Tableau 46	Structure des leçons de l'oral proposées par le manuel N.E.F	257
Tableau 47	Compétences de l'oral relatives à chaque séquence du manuel N.E.F	257
Tableau 48	Structure des activités de lecture proposées dans N.E.F	263
Tableau 49	Structure des leçons des faits de langue dans le manuel N.E.F	268
Tableau50	Compétences de l'expression écrite visées par le manuel N.E.F	270
Tableau51	Structure des leçons de l'expression écrite dans le manuel N.E.F	272
Tableau52	Cohérence entre les disciplines dans l'unité didactique	274
Tableau53	Structure des activités de l'écriture dans le manuel N.E.F	276
Tableau54	Structure des activités d'évaluation proposées par le N.E.F	278
Tableau55	Structure globale du manuel « L'Ecole des mots Français »	287
Tableau56	Compétences disciplinaires visées par le manuel E.M.F du CE4	288
Tableau57	Structure de l'avant-propos du manuel E.M.F	289
Tableau58	Structure des leçons de l'oral proposées par le manuel E.M.F	291
Tableau59	Structure des activités de lecture proposées dans le manuel E.M.F	296
Tableau60	Structure des leçons de langue proposées dans le manuel E.M.F	302
Tableau61	Structure des activités de l'écrit proposées par le manuel E.M.F	304
Tableau62	Cohérence entre les disciplines dans l'unité didactique du manuel E.M.F	305
Tableau63	Structure des activités d'évaluation et de soutien du manuel E.M.F	308
Tableau64	Informations d'identification du corpus de l'étude verticale	319
Tableau65	Comparaison des thèmes proposés dans la collection M.F	320
Tableau66	Comparaison des activités de l'oral à travers les niveaux	322
Tableau67	Comparaison des textes supports de lecture proposés à travers les niveaux	324
Tableau68	Nombre des leçons de langue dans les trois niveaux	326
Tableau69	Leçons de grammaire des niveaux CE4, CE5, et CE6	327
Tableau70	Leçons de conjugaison des niveaux CE4, CE5, et CE6	329
Tableau71	Leçons de l'expression écrite des niveaux CE4, CE5, et CE6	330
Tableau72	Manuels scolaires adoptés dans les écoles de la direction de Sidi Kacem	333
Tableau73	Structure de l'unité didactique proposée	363

Fiches signalétiques des manuels scolaires

Fiche signalétique	Titre	Page
Fiche signalétique 1	Représentant le manuel « Mes apprentissages en Français » du CE4	170
Fiche signalétique 2	Représentant le manuel « Pour Communiquer en Français » du CE4	217
Fiche signalétique 3	Représentant « Le Nouvel Espace de Français » du CE4	251
Fiche signalétique 4	Représentant le manuel « L'Ecole des Mots Français » du CE4	286

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique	Titre	Page
Graphique1	Répartition de l'échantillon par Sexe	134
Graphique2	Répartition de l'échantillon par Âge	135
Graphique3	Répartition de l'échantillon selon l'ancienneté	135
Graphique4	Répartition de l'échantillon selon les diplômes	136
Graphique5	Répartition de l'échantillon selon le niveau enseigné	137
Graphique6	Répartition de l'échantillon selon le secteur géographique	137
Graphique7	Opinions des enseignants envers le manuel scolaire.	139
Graphique8	Utilisation des manuels scolaires par les enseignants.	139
Graphique9	Opinion des enseignants sur les contenus de tous les manuels scolaires	140
Graphique10	Opinion des enseignants sur la pluralité des manuels scolaires	141
Graphique11	Formation initiale relative aux MS	142
Graphique12	Formation continue relative aux MS	142
Graphique13	Opinion des enseignants sur l'approche adoptée par les M.S	143
Graphique14	Manifestations de l'APC dans le manuel scolaire adopté	144
Graphique15	Formation des enseignants relative à l'APC	144
Graphique16	Type du manuel scolaire adopté	146
Graphique17	Types de manuels adoptés dans la même école	146
Graphique18	Choix des manuels scolaires adoptés	147
Graphique19	Outiller les enseignants d'un cadre référentiel de compétences	148
Graphique20	Outiller les MS d'un Profils d'entrée et de sortie relatifs aux apprenants	149
Graphique21	Supports didactiques qui accompagnent le manuel utilisé	149
Graphique22	Compétences disciplinaires dans les manuels scolaires	151
Graphique23	Compétences transversales dans les manuels scolaires	151
Graphique24	Objectifs d'apprentissage dans les manuels scolaires	152
Graphique25	Manuels scolaires et la mise en œuvre de l'approche par compétences	153
Graphique26	Opinion des enseignants sur le type des savoirs mobilisés dans le MS	154
Graphique27	Manuels du français et l'entrée par situations	155
Graphique28	Manuels du français et l'apprentissage par résolution des problèmes	155
Graphique29	Manuels scolaires et le transfert des apprentissages	156
Graphique30	Manuels scolaires et l'interdisciplinarité	157
Graphique31	Manuel scolaire et les activités différenciées	158
Graphique32	Manuels scolaires et activités d'évaluation	158
Graphique33	Manuel scolaire et les activités de remédiation	159
Graphique34	Manuel scolaire et la cohérence des apprentissages	160
Graphique35	Possibilité de terminer tout le programme du manuel adopté	161
Graphique36	Répartition des propositions selon leurs récurrences dans les observations	162
Graphique37	Récurrence des activités de lecture dans le manuel M.F	184
Graphique38	Récurrence des activités de lecture relatives à la compréhension	185
Graphique39	Récurrence des activités de lecture relatives à l'identification des mots	186
Graphique40	Récurrence des compétences de l'oral visées par le manuel M.F	191
Graphique41	Récurrence des activités de lecture dans le manuel P.C.F	226
Graphique42	Récurrence des activités de compréhension dans le manuel P.C.F	227
Graphique43	Récurrence des différentes activités relatives à l'identification des mots	228
Graphique44	Types de textes proposés dans le manuel P.C.F	229

Graphique45	Récurrence des activités de l'oral proposées dans le manuel N.E.F	258
Graphique46	Récurrence des activités de lecture dans le manuel N.E.F	264
Graphique47	Récurrence des activités de compréhension dans le manuel N.E.F	265
Graphique48	Types de textes étudiés dans le manuel N.E.F	266
Graphique49	Récurrence des activités de lecture dans le manuel E.M.F	297
Graphique50	Récurrence des activités de compréhension dans le manuel E.M.F	298
Graphique51	Récurrence des activités de l'identification des mots dans le manuel E.M.F	299
Graphique52	Types de textes étudiés dans le manuel E.M.F	300

Liste des sigles et des abréviations

CNEF	Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation
FLE	Français Langue Etrangère
FLS	Français Langue Seconde
SA	Situation d'apprentissage
AEA	Acte d'Enseignement/Apprentissage
IRCAM	l'Institut Royal de la Culture Amazigh
MS	Manuel Scolaire
DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CRF	Centres Régionaux de Formation
FUE	Filières Universitaires d'Éducation
SGAV	Structuro-Globale Audio-visuelle
OBS	Observation
Nb.Cit	Nombre Cité
Fréq	Fréquence
APC	Approche Par Compétences
CSE	Conseil Supérieur de l'Enseignement
PNEA	Programme National d'Évaluation des Acquis
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
INESEF	Instance Nationale d'Évaluation du Système d'Éducation et de Formation
M.F	Mes apprentissages en Français
P.C.F	Pour Communiquer en Français
N.E.F	Le Nouvel Espace du Français
E.M.F	Ecole des Mots Français

Liste des grilles récapitulatives

Grille	Titre	Page
Grille 1	Etude horizontale du manuel M.F	214
Grille 2	Etude horizontale du manuel P.C..F	247
Grille 3	Etude horizontale du manuel N.E.F	281
Grille 4	Etude horizontale du manuel E.M.F	310
Grille 5	Adéquation ou non des manuels étudiés avec les principes de L'APC	314
Grille 6	Etude verticale des manuels de la collection M.F	332
Grille 7	Cohérence et progression des apprentissages dans la collection M.F	335

Introduction générale

1. Motivation du choix du sujet

La situation de l'enseignement/apprentissage de la langue française au Maroc n'incite guère à l'optimisme. Elle est en perpétuelle régression d'une année à l'autre, notamment au primaire, dans la mesure où la plupart des élèves, à la fin du cycle fondamental n'arrivent pas à acquérir les compétences linguistiques de base pour maîtriser la langue française. Ils trouvent encore des difficultés à déchiffrer des textes de lecture et ont de réels problèmes langagiers à l'oral et à l'écrit, en compréhension comme en production.

En effet, plusieurs études nationales et internationales en la matière ont évoqué cette situation critique de l'enseignement de la langue française au Maroc. Parmi ces études, nous citons les différentes évaluations nationales effectuées par le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) à savoir : « Etude évaluative des curricula des cycles primaire et collégial secondaire » (CSE 2007), « Le Programme National d'Evaluation des Acquis » (PNEA¹ 2008), « La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de la formation 2000-2013 : acquis, déficits et défis » (CSE 2014). Ainsi que des études internationales telles que : « Education au Maroc/ Analyse du secteur » (UNESCO 2010) et les enquêtes : PIRLS² 2001, PIRLS 2006 et PIRLS 2011. Ces différentes évaluations des acquis des élèves marocains s'accordent pour affirmer que leur niveau de performance en matière des langues en général et la langue française en particulier est très inférieur par rapport aux compétences préalablement prévues : « L'analyse du parcours éducatif des apprenants indique que celui-ci est semé d'embûches, poussant trop souvent au redoublement ou à l'abandon scolaire » (CSE, 2008, p26). Ce conseil ajoute que « de ces retards en termes d'acquis pédagogiques, le plus alarmant est certainement la non maîtrise des langues, qui est pénalisante aussi bien à l'école que dans l'environnement professionnel et social » (CSE, 2008, p39).

Cette situation critique de l'enseignement du français au Maroc ne date pas d'hier. Elle remonte aux années 70, quand le Maroc s'est lancé dans une politique d'arabisation de toutes les disciplines enseignées que ce soit au primaire, au collège ou au secondaire. Alors

¹ PNEA est le Programme National d'Évaluation des Acquis. Il a été piloté en 2008 par l'Instance Nationale d'Évaluation du Système d'Éducation et de Formation (INESEF) auprès du Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE), en collaboration avec le Centre National des Examens et d'Évaluation relevant du Ministère de l'Éducation Nationale

² PIRLS : Programme international de recherche en lecture scolaire

qu'à l'université, l'enseignement continue à se faire en langue française, notamment aux universités des sciences. Devant cette situation, « le français est passé de statut de langue seconde à celui de langue étrangère « privilégiée », d'où une fracture linguistique considérable entre l'enseignement scolaire arabisé et l'enseignement supérieur scientifique et technique uniquement en français. » (Hafida El Amrani, 2013, p55)³.

Cet état de fait contradictoire a engendré avec le temps une baisse de niveau inquiétante en langue française : « On est réduit, de ce fait, à déplorer la baisse du niveau des étudiants en français, particulièrement depuis l'arrivée des nouveaux bacheliers « arabisés » à l'université [...] » (Hafida El Amrani, 2013, p53).

C'est pourquoi, s'interroger sur la baisse du niveau en langue française au Maroc demeure le débat de l'actualité. Cette question continue à inquiéter, malgré les différentes réformes, les didacticiens et les pédagogues de la matière, voire tout le peuple marocain. Ils s'interrogent, en effet, sur les causes de cette régression en réfléchissant à l'avenir de l'enseignement/apprentissage de cette langue dans les établissements publics marocains.

En se référant aux résultats des différentes études effectuées à cet égard, nous pouvons affirmer que la question de qualité du système éducatif en général et l'enseignement du français en particulier est tributaire des modalités d'articulation des différentes composantes du triangle didactique à savoir : l'apprenant, l'enseignant et le savoir éducatif qu'on trouve dans les manuels scolaires. Sachant que chacune de ces trois composantes ne pourrait remplir ses fonctions efficacement que s'il fonctionne en pleine harmonie avec les deux autres.

Dans le cadre de notre mémoire de master, nous sommes parvenus à aborder un de ces trois composantes et qui pourrait être parmi les causes de la dite régression du niveau du français dans le système éducatif marocain à savoir : les pratiques enseignantes. Dans cette recherche, nous avons étudié la problématique de l'alternance codique dans l'enseignement du français au primaire et son impact sur la bonne marche de cet enseignement. Cette étude nous a fourni assez d'informations relatives aux pratiques enseignantes dans le secteur primaire. Elle nous a révélé que, effectivement, l'enseignement du français à l'école primaire publique marocaine est en perpétuelle dégradation. Il baigne dans l'arabisation jusqu'au bout ; même les cours de français se sont arabisés voire « marocanisés », dans la mesure où, un bon nombre d'enseignants expliquent leurs leçons de français en arabe.

³ In *Langage et Société*, Mars 2013, n° 143, PP. 53-64.

Ainsi, cette étude nous a confirmé que l'alternance codique demeure une pratique enseignante et un comportement langagier très répandu chez la majorité des enseignants du français à l'école primaire. Ce qui se répercute négativement sur la qualité de l'enseignement/apprentissage du français. Il s'agit d'une réalité inévitable que les didacticiens et les concepteurs de programmes devraient prendre en considération lors de l'élaboration des programmes et des manuels scolaires.

Après avoir étudié les pratiques des enseignants du primaire au niveau du master, nous avons jugé logique, dans cette recherche doctorale, d'œuvrer dans le même sens, en essayant d'étudier un autre élément du triangle didactique qui est, cette fois-ci, « le savoir », notamment celui existant dans les manuels scolaires. Avec l'espérance d'étudier la troisième et importante composante qui est « l'apprenant » dans une éventuelle étude postdoctorale.

Ainsi, notre choix d'étudier les manuels scolaires en vigueur n'est pas le fruit du hasard, mais découle, d'une part, de notre volonté de poursuivre nos enquêtes sur les trois composantes du triangle didactique et d'autre part des résultats de la recherche que nous avons effectuée dans le cadre du Master. C'est grâce aux enquêtes de terrain que nous avons menées dans quelques classes de français de l'enseignement primaire que notre questionnement sur les manuels scolaires du français a pris forme.

Ces quelques précisions légitiment en quelque sorte les nombreuses questions que nous allons poser tout au long de notre thèse. Ces questions nous interpellent souvent quant à la conception des manuels scolaires en vigueur, notamment au primaire public, sur le plan didactique, méthodologique, linguistique et métalinguistique.

2. Problématique et questions de la recherche

Conscient de l'inefficacité du système éducatif en général et l'enseignement du français en particulier, le Ministère de tutelle a élaboré en 1999 un grand projet éducatif pour faire face aux anomalies du secteur : il s'agit de la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation (CNEF). Cette charte a été élaborée suite au rapport effectué en 1998 par la banque mondiale qui a avancé une évaluation décevante de la qualité de l'enseignement marocain.

Pour réformer ou réduire les anomalies détectées, la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation a abordé tous les aspects susceptibles de contribuer d'une manière ou d'une autre à la dégradation de l'enseignement y compris la révision des curricula et la réforme des manuels scolaires. Vu le rôle incontournable de ces outils didactiques dans le processus

enseignement/apprentissage, la (CNEF) a consacré tout un levier pour les repenser et revoir leur conception. Il s'agit du levier 7 qui s'intitule : « Réviser et adapter les programmes et les méthodes, les manuels scolaires et les supports didactiques ».

La plus importante et effective innovation apportée par ce levier à l'égard des manuels scolaires fut : la diversification des livres scolaires, la réorganisation de leurs contenus pour qu'ils soient centrés sur les besoins des apprenants, et l'adoption d'un nouveau modèle pédagogique qui est l'approche par compétences. Au sujet de la réorganisation du contenu et du modèle pédagogique, la CNEF, dans son levier 7, a préconisé de fonder les apprentissages sur le développement des compétences. Elle a recommandé, en effet, de réviser et adapter les programmes et les manuels scolaires en termes de compétences correspondantes à chacun des cycles et niveaux d'enseignement. Désormais, « L'approche par compétences constitue l'axe structurel et structurant du renouveau pédagogique que devaient cibler la révision des programmes et la réforme du livre scolaire » (CSE, 2007, p6)

Effectivement, les nouveaux programmes et manuels scolaires ont été conçus et élaborés selon les exigences de l'approche par compétences. Et cela d'une façon progressive durant la période allant du 2002 au 2008.

Cependant, malgré les efforts consentis au niveau de la révision des manuels scolaires de langues, la problématique de la qualité des apprentissages perdure, dans la mesure où la réforme de ces outils didactiques ne s'est pas accompagnée de l'amélioration qualitative escomptée. En effet, plusieurs études⁴ ont été effectuées en la matière et ont déclaré clairement que les manuels scolaires du français en vigueur présentent encore des carences et des dysfonctionnements à combler : « Les contenus des manuels scolaires en vigueur demeurent prédominés par des savoirs livresques au détriment des savoirs pratiques, et par conséquent ils handicapent le développement des compétences supérieures chez les apprenants » (CSE, 2008, Volume2, p66). Dans le même ordre d'idée, le Bureau Multipays de l'UNESCO a avancé en 2010, après une analyse détaillée du secteur de l'éducation au Maroc, une constatation décevante à l'égard des manuels scolaires. Il est allé plus loin en parlant d'une « crise de contenu » : « [...] la crise du système éducatif marocain est à présent plus fréquemment énoncée en termes de « crise de contenu » et de nécessité d'améliorer la qualité des résultats scolaires, à travers l'introduction de contenus et de méthodes plus pertinents » (UNESCO, 2010, p58).

⁴ PNEA CES

En parlant d'une « crise de contenu » au niveau des manuels scolaires, cela nous amène à poser plusieurs questions relatives aux caractéristiques d'un manuel scolaire fonctionnant dans une optique d'enseignement/apprentissage par compétences.

Concevoir un manuel scolaire selon les principes de l'approche par compétence exige aux concepteurs des programmes de proposer un ensemble de situations complexes favorisant la mobilisation et la mise en relation d'un certain nombre de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être).

Cette idée a été mise en exergue par GERARD et ROEGIERS dans leur ouvrage « Des manuels scolaires pour apprendre » (2003). Ils ont, en outre, déterminé les caractéristiques internes d'un manuel scolaire conçu dans une optique de l'approche par compétence. Nous pouvons résumer ces caractéristiques comme suit :

- ✓ les manuels scolaires devraient proposer des situations-problèmes, complexes, ayant un sens et proches de situations de la vie quotidienne des apprenants.
- ✓ les manuels scolaires devraient exploiter des ressources variées en fournissant des pistes et du matériel documentaire susceptibles d'aider l'apprenant à résoudre les situations problèmes ;
- ✓ les manuels scolaires devraient structurer l'apprentissage autour d'activités et de tâches permettant aux apprenants de réaliser des productions significatives;
- ✓ les manuels scolaires devraient proposer des situations d'interaction entre les élèves, susceptibles de favoriser les conflits sociocognitifs ;
- ✓ les manuels scolaires devraient proposer aux apprenants des situations et des tâches prévoyant des moments de synthèses dans une perspective d'intégration et de mobilisation de leurs ressources personnelles ;
- ✓ les manuels scolaires devraient renfermer des activités d'évaluation centrées sur l'élève en l'impliquant dans l'évaluation de ses apprentissages et de ses productions ;

Compte tenu de ces caractéristiques auxquelles un manuel scolaire doit satisfaire, et pour vérifier la question de « crise de contenu » constatée par l'UNESCO, il convient de s'interroger sur les spécificités de nos manuels scolaires en vigueur en termes de situations d'apprentissage et de situations d'évaluation proposées.

En se référant aux différentes études effectuées par le Conseil Supérieur de l'Enseignement, nous avons constaté que ces études déclarent et à plusieurs reprises que nos manuels scolaires ne satisfont pas les exigences de l'approche par compétences en termes de

situations d'apprentissage et d'évaluation : « Concernant les ressources didactiques, un grand déficit persiste. Les manuels demeurent l'unique ressource et référence en même temps. De plus, ils présentent des insuffisances à combler par rapport aux situations didactiques présentées, à la pertinence des apprentissages et leurs évaluations » (CSE, 2007, p23).

Ainsi, notre problématique est la suivante : Où réside le problème des manuels scolaires ? Dans quelle mesure le discours didactique des manuels scolaires du français du primaire public respecte-t-il les principes et la logique de l'approche par compétences adoptée par le ministère de tutelle? Et à quel point les ressources, les activités d'apprentissage, les modalités d'évaluation et la progression des apprentissages, telles qu'elles sont conçues dans ces manuels, sont en adéquation avec les exigences de cette approche ? »

Pour apporter des éléments de réponse à cette problématique, nous chercherons tout au long de notre thèse à répondre aux questions suivantes :

- ❖ Les manuels scolaires du français du primaire adoptent-ils une entrée par contenus ou une entrée par situations ? Ou les deux ?
- ❖ Conçoivent-ils un apprentissage par résolution de problèmes et par tâches complexes créant chez l'apprenant des conflits cognitifs ?
- ❖ Proposent-ils des activités ou des situations authentiques favorisant le transfert des apprentissages ?
- ❖ Proposent-ils des activités favorisant l'interdisciplinarité ?
- ❖ Proposent-ils des activités différenciées ?
- ❖ Proposent-ils aux apprenants des situations et des tâches prévoyant des moments de synthèses et d'évaluation dans une perspective d'intégration et de mobilisation de leurs ressources personnelles
- ❖ y-a-t-il une relation de correspondance, de progressivité et de cohérence entre les différents manuels et programmes du français du primaire ?

3. Hypothèses de la recherche

Comme réponses éventuelles à notre problématique et à ses questions annexes, nous émettons les hypothèses suivantes :

- ✓ les contenus des manuels scolaires en vigueur sont loin de satisfaire les principes de l'approche par compétences.
- ✓ Les contenus des différents manuels et programmes du français du primaire ne sont pas suffisamment cohérents et progressifs entre eux d'un niveau à l'autre.

Les hypothèses susmentionnées ne sont pas des affirmations gratuites, mais elles émanent de notre expérience dans le domaine pédagogique, notamment au primaire et elles s'inspirent également de nos observations empiriques tant pratiquées jusque là.

4. Objectifs de la recherche

Partons de notre problématique et de ses questions annexes, il est clair que cette recherche a fixé pour objectif général : décrire la genèse et le contenu des manuels scolaires du français du primaire public afin de vérifier leur adéquation ou non avec les principes de l'approche par compétences adopté par l'Etat.

5. Délimitation de l'objet de la recherche

Comme nous l'avons déjà signalé, nous allons étudier dans le cadre de cette thèse les manuels scolaires du français, en l'occurrence ceux du primaire public.

Ainsi l'intitulé de notre recherche est le suivant : « Les manuels scolaires du français au primaire public au Maroc: état des lieux et perspectives ».

Pour des raisons méthodologiques, notre recherche sera limitée à un triple plan : thématique, spatial et temporel :

Délimitation thématique :

La plupart des références bibliographiques que nous avons consultées jusqu'à aujourd'hui et qui traitent, elles aussi, les manuels scolaires adoptés au Maroc, les abordent selon des perspectives diverses. Elles se focalisent, en effet, sur des questions identitaires relatives à : la notion des valeurs (Salah Eddine KHZAMI et autres, 2010), (Mostafa Hassani-Idrissi, Sylvie CROMER, 2011), à la notion de l'équité et de l'égalité entre les sexes (Mustapha KAK et autres, 2005), (L'éducation nationale, 2005), à la notion de l'interculturel (Houriya BOUARICH, 2008), (Leila ABOUSSI, 2010).

En outre, un bon nombre de chercheurs en la matière se sont contentés d'étudier le côté typographique, formel ou iconique des manuels scolaires.

En ce qui concerne notre recherche, nous allons approcher le sujet d'un point de vue relativement différent en visant trois dimensions distinctes mais complémentaires à savoir : linguistique, méthodologique et didactique.

En effet, nous allons nous atteler à une analyse macroscopique et microscopique des manuels scolaires du primaire en nous nous focalisant sur le discours linguistique, méthodologique et didactique mobilisé dans l'ensemble de contenu des manuels scolaires objets d'étude.

Cette analyse visera toutes les composantes de ces manuels : supports textuels, tabulaires et iconiques, ainsi que toutes les activités et les disciplines : les activités de lecture, de langue, d'écriture et de production écrite, sans oublier les intitulés et les facilitateurs dont sont dotés la plupart des manuels (avant- propos, sommaire, table des matières, glossaire...).

En outre, pour essayer de maîtriser au mieux le sujet sur lequel porte cette recherche, nous avons jugé utile de nous limiter à un seul niveau scolaire, celui de CE4. Ainsi, nous allons traiter tous les manuels programmés par le Ministère pour ce niveau. Il s'agit là d'une étude horizontale.

Cette dernière sera complétée par une autre verticale visant un seul manuel scolaire : « Mes apprentissages de français ». Nous examinerons son fonctionnement à travers les différents niveaux du cycle primaire. Cette analyse verticale nous aidera à évaluer la question de la cohérence et de la progressivité des contenus d'un seul type de manuel en allant d'un niveau à l'autre.

Le choix d'un niveau comme le CE4 et d'un manuel comme « Mes apprentissages de français » ne nous l'avons pas fait pour des raisons fortuites, mais, il est fondé sur des raisons logiques et empiriques. C'est ce que nous clarifierons par la suite :

➤ Pourquoi le CE4 ?

Le CE4 est la deuxième année du cycle intermédiaire du primaire et la troisième année du français pour les élèves de l'école primaire. Il s'agit d'un niveau d'étude fort intéressant pour le cursus scolaire de l'apprenant de l'école primaire, dans la mesure où il comprend toutes les disciplines à enseigner et toutes les compétences à acquérir. À l'encontre des autres niveaux : au CE2 nous ne trouvons que l'expression orale, la lecture et l'écriture, au CE3, il n'y a pas les activités de faits de langue, ni la production écrite, au CE5 et CE6, certaines activités de l'écrit comme la composante « Ecriture » n'existe pas. D'autant plus que ce niveau apparait comme un juste milieu.

➤ **Pourquoi « Mes apprentissages en français » ?**

Étant donné que nous voudrions effectuer une étude verticale des manuels scolaires visant le traitement de leurs évolutions cognitives, linguistiques et didactiques d'un niveau à l'autre, le choix d'un manuel présent dans tous les niveaux est fort recommandé. Le manuel « Mes apprentissages en français » a l'apanage et l'exclusivité à ce point. On le trouve au : CE2, CE3, CE4, CE5 et CE6.

En outre, selon notre expérience dans le domaine éducatif et selon l'avis de certains de nos collègues, nous pouvons dire que ce manuel est le plus apprécié par la plupart des enseignants du primaire. C'est pourquoi, nous voudrions, également, dans le cadre de cette recherche, vérifier sur la base de quoi les enseignants ont fondé leur choix.

- **Délimitation spatiale :**

La présente étude portant sur la problématique des manuels scolaires du français sera poursuivie à l'Académie Régionale de l'Éducation et de la Formation de Rabat- Salé - Kénitra et plus précisément aux écoles appartenant à la délégation de Sidi Kacem.

Nous avons choisi ce secteur parce qu'il s'agit du lieu où nous avons effectué nos enquêtes relatives au sujet de notre mémoire du master qui s'intitule « L'alternance codique dans l'enseignement du français au primaire ». C'est pourquoi, nous avons jugé logique de continuer d'œuvrer dans le même secteur pour avoir une vision assez globale sur le fonctionnement de l'enseignement du français au primaire dans cette région.

En outre, il s'agit de notre lieu de travail où nous pouvons, plus ou moins, circuler avec aisance et sans formalités administratives préalables.

- **Délimitation temporelle :**

Compte tenu des exigences de notre formation doctorale et du temps limité, notre étude pourrait s'étaler sur trois ans, au plus tard 4ans : la première année sera réservée à la collecte des données bibliographiques et à leur consultation, la deuxième année sera consacrée aux investigations de terrain et à la collecte des données empiriques et la troisième année pour l'étude et l'analyse détaillée de différentes données collectées.

6. Cadre de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans une problématique qui croise les domaines de la linguistique et la didactique, dans la mesure où elle s'interroge d'abord sur le fonctionnement linguistique des contenus des manuels scolaires du français, et ensuite sur le fonctionnement didactique de ces manuels. Sachant que la dimension didactique est susceptible, en corrélation et harmonie avec la dimension linguistique, de développer chez l'élève les quatre compétences communicatives susmentionnées.

7. Intérêt du sujet

Notre étude revêt plusieurs intérêts : intérêt personnel, intérêt scientifique et intérêt académique :

- ❖ **intérêt personnel** : réside dans le fait que l'étude sur les manuels scolaires du français nous sera bénéfique d'un point de vue professionnel, et une opportunité incontournable pour l'acquisition de connaissances approfondies sur le fonctionnement didactique et linguistique de ces supports pédagogiques.
- ❖ **intérêt théorique** : cette modeste étude sera probablement considérée comme une référence bibliographique utile en la matière, notamment pour les futurs chercheurs, du fait qu'elle a l'avantage d'étudier le manuel scolaire dont le rôle est incontournable dans le processus enseignement/apprentissage. Et du fait qu'elle traitera tous les aspects conceptuels, linguistiques et didactiques qui se rapportent au sujet des manuels scolaires.
- ❖ **intérêt académique** : cette étude permettrait de compléter d'autres recherches qui ont été faites en la matière. Elle permettrait, également, à toute personne morale ou physique : institutions éducatives, décideurs, concepteurs, enseignants, inspecteurs pédagogiques, etc...), soucieuse de l'enseignement du français de trouver dans cette étude un instrument qui peut lui fournir des éléments appropriés en la matière.

8. Méthodologie et techniques de collecte de données

Pour apporter des éléments de réponse à notre problématique et à ses questions annexes, et pour confirmer ou infirmer les hypothèses de la recherche, nous aurons recours à :

- ✓ des documents officiels nationaux et internationaux (manuels, chartes, rapports, décrets...),

- ✓ des références bibliographiques d'auteurs spécialisés en la matière
- ✓ deux études empiriques:
 - **étude quantitative** : basée sur un questionnaire destiné aux enseignants du français du primaire ;
 - **étude qualitative** : elle aussi, basée sur deux types d'études :
 - la première est horizontale : visant l'analyse et la comparaison entre les différents manuels scolaires programmés pour le CE4.
 - la deuxième est verticale : étudiant l'itinéraire d'un seul type de manuel scolaire qui est « Mes apprentissages de français » programmé au : CE3, CE4, CE5 et CE6. Cette étude a pour objectif d'examiner le contenu de ce manuel à travers les différents niveaux du cycle primaire et de vérifier la question de la cohérence et de la progressivité de ce type de manuel d'un niveau à l'autre.

Pour mener à bien cette étude qualitative, nous nous appuierons sur des grilles d'évaluation spécifiques à ce genre d'étude.

9. Genèse de la thèse

Cette thèse sera subdivisée en trois parties complémentaires. Chacune de ces parties se subdivise en deux chapitres.

La première partie s'intitule : « Cadre théorique de la recherche ». Elle est divisée en deux chapitres. Dans le premier chapitre qui s'intitule : « Etude préliminaire sur les manuels scolaires (approche conceptuelle, approche historique, approche pédagogique », nous envisageons apporter une réponse théorique préliminaire à notre question de recherche en effectuant une exploration conceptuelle des notions qui se rapportent au sujet de la recherche d'un point de vue notionnel, historique et pédagogique. Ce cadre conceptuel nous guidera tout au long de notre étude, notamment pendant l'analyse et l'interprétation des résultats en vue de proposer, finalement, des pistes d'interventions propices concernant notre problématique. Le deuxième chapitre qui s'intitule : « Les fondements théoriques à la base de la conception des manuels scolaires » traitera les différentes approches qui se sont succédé dans l'enseignement des langues et les caractéristiques des manuels scolaires selon chaque approche, en l'occurrence l'approche par compétences.

La deuxième partie s'intitule : « Cadre empirique de la recherche ». Elle est divisée, elle aussi, en deux chapitres. Dans le premier chapitre qui s'intitule : « Cadre méthodologique »,

nous présenterons les choix méthodologiques adoptés en essayant de décrire notre zone d'étude, la population ciblée, l'échantillonnage, les outils de recueil des données et la méthodologie de traitement des données. Quant au deuxième chapitre qui s'intitule :

« Présentation et analyse des résultats », il exposera et analysera les résultats de l'étude quantitative basée sur le questionnaire et ceux de l'étude qualitative basée sur l'analyse de contenu des manuels scolaires objets d'étude.

La troisième partie s'intitule : « Discussion des résultats et perspectives ». Elle se subdivise en deux chapitres. Le premier s'intitule : « Résultats et vérification des hypothèses ». Il a pour objectif de répondre explicitement à la problématique de la recherche et de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de l'étude préalablement émises. Quant au deuxième chapitre s'intitulant : « Recommandations et perspectives », il vise, comme son nom l'indique, à proposer un certain nombre de recommandations relatives à l'élaboration des manuels scolaires selon l'esprit de l'approche par compétences et à essayer d'envisager, comme perspectives, une unité didactique fonctionnant selon la logique de cette approche.

Telle est l'introduction générale de cette thèse. Il ne nous reste, maintenant, qu'à entamer le développement de la première partie : le cadre théorique de la recherche.



Première partie

Cadre théorique de la recherche

INTRODUCTION

Après avoir identifié la problématique de la recherche, il serait judicieux dans la présente partie d'approcher théoriquement notre sujet de recherche. Cela permettrait de situer les manuels scolaires dans une perspective globale, tant dans ses aspects : conceptuel, historique et pédagogique. Ainsi, nous allons aborder cette étude théorique selon une triple approche à savoir :

- **Approche conceptuelle** en essayant de définir certains concepts et termes qui servent d'assise à l'élaboration d'une première réponse à notre problématique, notamment le terme pivot de notre recherche qui est « le manuel scolaire » avec tous les autres concepts qui s'y rapportent ;
- **Approche historique** où nous allons focaliser l'attention sur les différentes réformes qui se sont succédé dans le secteur éducatif, notamment celles qui se rapportent aux manuels scolaires, en mettant l'accent sur l'impact de ces réformes sur l'enseignement du français au primaire public.
- **Approche éducative** : pour pouvoir analyser d'une façon pertinente notre corpus qui est « les manuels scolaires », nous avons jugé logique de jeter un éclairage sur les différents modèles, méthodologies et approches d'enseignement/ apprentissage qu'un manuel pourrait adopter. Cela nous aidera par la suite à éviter toute éventuelle ambiguïté.

Chapitre 1

Etude préliminaire sur les manuels scolaires (Approche conceptuelle – Approche historique-Approche pédagogique)

1. Approche conceptuelle

1.1. Manuel scolaire : essai de définition

Comme son nom l'indique, le concept du « manuel scolaire » est un concept composé de deux vocables : « manuel » et « scolaire ». Le terme « manuel », selon le Robert, vient du terme « manualis ». Il s'agit d'un adjectif du substantif « manus » au niveau duquel on entend le vocable « main ». Ainsi, ce terme désigne « tout ce qu'on tient dans la main » (Robert, 2002, p104). Quant au terme « scolaire », il désigne tout simplement tout ce qui se rapporte aux lieux où l'on dispense un enseignement. Tout ce qui est relatif aux écoles. Ainsi, en associant ces deux termes, nous allons aboutir à un concept qui fait allusion à un ouvrage de petit format que l'on peut tenir à la main dans un contexte scolaire.

Cependant, comme tout concept théorique, le terme du « Manuel scolaire » ne suscite guère à l'unanimité. En effet, plusieurs définitions peuvent être prises en compte pour rapprocher ce concept:

Selon Renard Legendre, « Le manuel scolaire est un ouvrage didactique d'un format maniable, qui donne une description détaillée d'un processus de formation spécifique (comprenant la matière du sujet traité, les objectifs, les méthodes et moyens pédagogiques, les tests possibles, etc) à l'intention du personnel de formation, le cas échéant, des stagiaires eux même» (Legendre, 2000, p812)

Xavier Rogers et François-Marie Gérard, de leur côté, définissent ce concept de « manuel scolaire » dans leur ouvrage : « des manuels scolaires pour apprendre » comme suit : « un manuel scolaire peut être défini comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité » (Roegiers et Gérard, 2009, p10).

Tagliante Christine, quant à elle, considère les manuels scolaires comme étant « [...] des recueils de documents et d'activités qui se rapportent en principe à une méthodologie donnée » (Tagliante, 1994, p62).

Alors qu'Alain Choppin estime que le manuel scolaire est : « tout ouvrage imprimé non périodique conçu dans l'intention, plus ou moins explicite ou manifeste suivant les époques, de servir à l'enseignement » (Choppin, 1992, p9)

Ajoutons à ces différentes définitions une autre dite légale, figurant dans le décret n° 20044-922 du 31 Août 2004(France): « Sont considérés comme livres scolaires [...], les manuels et leur mode d'emploi, ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles, ainsi que des formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministères concernés.[...] »

A la lumière de ces différentes définitions, nous pouvons affirmer qu'elles sont complémentaires, sachant que chacune d'elles apporte une caractéristique bien déterminée au concept du manuel scolaire :

- Renard Legendre dans son dictionnaire évoque le caractère didactique, technique et cognitif des manuels scolaires, ainsi que ses différents constituants à savoir : les thèmes, les objectifs, les méthodes, les moyens pédagogiques ainsi que les tests évaluatifs.
- Xavier Roegiers et François-Marie Gerard, quant à eux, ont mis l'accent sur le caractère procédural « processus » et structural des manuels scolaires, dans la mesure où ces outils présentent souvent différentes activités susceptibles de favoriser l'acte de l'apprentissage. En outre, l'évocation du terme « apprentissage » dans cette définition fait allusion à une des fonctions principales de cet outil qui est la fonction relative à l'apprentissage donc relative à l'apprenant.
- Alain Choppin, quant à lui, a ajouté dans sa définition une autre fonction assurée par le manuel scolaire, qui est la fonction de : l'aide à l'enseignement et à la gestion des cours.
- le 1^{er} article du décret n° 20044-922 du 31 Août 2004 de la France évoque dans son contenu définitionnel les différents supports didactiques qui pourraient porter la qualité ou le titre du livre scolaire tels que : les manuels et leur mode d'emploi, les cahiers d'exercices ou de travaux pratiques et les fiches qui les remplacent. En outre, ce décret évoque une autre fonction du manuel scolaire qui est celle d'un « passeur de programme ». Il s'agit, en effet, d'un outil qui assure la mise en application d'un programme préalablement défini par le ministère de tutelle.

En s'inspirant de tout ce qu'on vient de dire, nous pouvons affirmer que le manuel scolaire est tout support didactique appliquant les exigences d'un programme scolaire et se rapportant généralement à une méthodologie donnée. Il renferme des connaissances et des activités pratiques susceptibles de favoriser l'apprentissage. Ainsi, les manuels scolaires remplissent pratiquement deux missions : mission officielle, dans la mesure où ils assurent la philosophie éducative de l'état et mission pédagogique puisqu'ils renferment les différentes ressources cognitives que l'apprenant doit acquérir dans un niveau donné.

Par ailleurs, dans un contexte francophone, plusieurs dénominations ont été données conjointement pour désigner cet outil didactique. Il paraît souvent difficile voire impossible de déterminer ce qui les différencie. Parmi ces appellations, on trouve : manuel scolaire, livre scolaire, livre de classe, livre de lecture, livre élémentaire, livre d'école, livre d'enseignement, programme d'étude...

Cette surabondance de dénominations reflète en quelque sorte la complexité du statut du manuel scolaire dans la société. Alain Choppin a dit à cet égard : « On remarque aussi que la diversité du vocabulaire employé reflète la complexité du manuel : suivant les époques et les aires culturelles, on rencontre une pluralité de vocables qui renvoient tantôt au contenu intellectuel, tantôt au support matériel, tantôt à l'une ou l'autre de ses multiples fonctions. » (Choppin, 2008, p18)

D'autant plus, ce concept du « manuel scolaire » se confond souvent avec d'autres concepts voisins tels que : programme et curriculum. Ainsi, la question : « Quelle distinction pouvons-nous établir entre ces trois notions ? » demeure légitime. Ci-après, une réflexion sera menée à cet égard et des éclaircissements seront apportés à ce niveau.

1.2. Curriculum/ Programme/Manuel scolaire : quelle différence ?

Pendant la recherche bibliographique, et quand nous étions entrain de chercher une définition du terme « manuel scolaire », nous nous sommes rendu compte que souvent il y a une certaine confusion entre les termes : « manuel scolaire », « programme » et « curriculum ». Xavier Roegiers, Marc Demeuse et Christiane Strauven, conscients de ce problème terminologique, disent :

- ✓ « Longtemps confondu avec le programme scolaire, le terme curriculum s'est peut à peu distingué de son acception traditionnelle de programme scolaire vers les années 60 pour

mettre davantage l'accent sur les processus et sur les besoins, plutôt que sur les contenus [...] » (Xavier, 1997, p34)

- ✓ « A présent, le concept de curriculum s'est considérablement élargi, mais il s'est difficilement implanté dans le monde francophone où la notion de programme scolaire, beaucoup plus limitée, le supplante souvent » (Demeuse et Strauven, 2013, p 7)

En consultant plusieurs ouvrages en la matière, Nous avons trouvé qu'il y a deux points de vue différents à l'égard de la relation existante entre le programme scolaire et le curriculum : un point de vue anglo-saxon et un autre franco-européen. La perspective anglo-saxonne établit une relation d'inclusion entre les deux concepts : programme scolaire et curriculum. Alors que, la perspective franco-européenne privilégie une relation de superposition entre ces deux concepts.

Forquin qui s'inscrit dans la perspective franco-européenne, dans sa définition du curriculum, semble considérer le concept de « curriculum » et « programme » et de manuels scolaires comme trois termes similaires et superposés désignant pratiquement la même réalité : « Le curriculum est un programme d'étude ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement ou, plus précisément, un ensemble cohérent de contenu ou de situations d'apprentissage mis en œuvre dans une progression déterminée » (Forquin, 1998, p8)

Quant au Philippe Jonnaert, qui s'inscrit dans la perspective anglo-saxonne dit qu'« un curriculum comprend certes un certain nombre de programmes dans différents domaines d'apprentissage, mais il ne s'y substitue pas. Il se situe en amont de ces programmes et en précise les finalités. Il ne se limite cependant pas aux seuls programmes d'études : il spécifie les orientations à donner aux activités d'enseignement et d'apprentissage ; il fournit des indications relatives à l'évaluation, au matériel didactique, aux manuels scolaires. » (Jonnaert, 2011, p5).

Dans le même ordre d'idée, Xavier Roegiers donne au concept de curriculum une vision relativement large et qui dépasse celle du programme scolaire. Il affirme que « le curriculum enrichit donc la notion de programme d'enseignement, en précisant au-delà des finalités et des contenus, certaines variables du processus même de l'action d'éducation et de formation : les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation, la gestion des apprentissages » (Roegiers, 1997, p35).

Marc Demeuse et Christiane Strauven, affirment à cet égard qu'un : « curriculum consiste en un plan d'action. Il s'inspire des valeurs qu'une société, une organisation ou une institution souhaite promouvoir ; ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble du système d'éducation. Le curriculum offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles il s'agit d'organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus. » (Demeuse et Strauven, 2013, p11).

Ces deux dernières définitions, mettent l'accent sur le caractère sociétal du curriculum, dans la mesure où il est considéré comme un projet et plan d'action éducatif reflétant les valeurs et les finalités majeures d'une société donnée. Elles font allusion, en outre, à la relation d'inclusion entre le curriculum et le programme scolaire, dans la mesure où le premier oriente le deuxième en lui assurant la cohérence dans des plans d'action pédagogiques.

A la lumière de toutes ces définitions y compris celles qui se rapportent aux manuels scolaires, nous pouvons retenir qu'il y a une relation d'inclusion entre nos trois concepts. En effet, le manuel scolaire demeure pratiquement le miroir par excellence d'un programme scolaire. Il s'agit d'un outil de mise en œuvre des propos de ce programme. Ce dernier, lui-même, considéré comme une partie intégrante d'un curriculum donné, permettant ainsi l'opérationnalisation de ses différentes finalités.

1.3. Types des manuels scolaires

Afin de collecter des informations satisfaisantes au sujet de différentes typologies des manuels scolaires proposées par les spécialistes en la matière, nous avons consulté plusieurs ouvrages et articles tels que : « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié » de François-Marie Gerard (2010), « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique » d'Alain Choppin (2008) et « l'élaboration des manuels scolaires » qui est un guide méthodologique effectué par Roger Seguin (1989) dans le cadre des travaux dirigés par l'UNESCO.

La lecture de certaines parties de ces différentes références nous a montré qu'il existe plusieurs propositions relatives à la typologie des MS.

Alain Choppin a essayé de catégoriser les manuels scolaires selon deux critères : « critère d'usage » et « critère d'intention ». Il a affirmé qu'il fait la distinction entre deux catégories de produits : « [...] d'un côté ceux qui ont été intentionnellement conçus par l'auteur ou l'éditeur pour un usage « scolaire » [...]; de l'autre, ceux qui, n'ayant pas été

conçus à des fins éducatives, ont acquis ultérieurement une dimension scolaire, soit par suite d'un usage dont nous précisons qu'il devait être permanent et généralisé dans le contexte de l'école, soit en vertu d'une décision administrative qui la leur conférait explicitement » (Choppin, 2008, p49). Dans la première catégorie, nous trouvons les manuels scolaires proprement dit, et qui ont été consciemment conçus et élaborés pour être utilisés dans des situations-classe. Alors que dans la deuxième catégorie nous pouvons trouver, à titre d'exemple, les dictionnaires et les œuvres intégrales recommandées par le ministère de l'éducation pour un usage scolaire.

Roger Seguin, quant à lui, recourt à une autre classification basée sur un autre critère qui relève de l'organisation et la structure canonique du livre. Il propose deux types de manuels scolaires :

- ✓ « Manuels présentant une organisation et une progression systématiques » (Seguin, 1989, p29). Il s'agit d'un type de manuel qui a une structure d'enseignement/apprentissage organisée soit en séquences, en chapitres ou en unités didactiques. Chaque unité suit un ordre canonique régulier bien déterminé par exemple : (je comprends, je retiens, je m'exerce, je m'évalue). Dans cette catégorie, nous trouvons les manuels d'élèves et les guides de professeur.
- ✓ « Manuels de référence ou de consultation »⁵. Ce type de manuels n'adopte aucune structure ou organisation similaire à celle des manuels conçus pour un usage scolaire. Mais, ils renferment un contenu qu'on peut consulter ou utiliser comme référence, à un moment donné, dans une situation d'enseignement/apprentissage.

François-Marie Gérard, de son côté, adopte la classification proposée par Jules Jasselette qui identifie quatre types de manuels scolaires :

- ✓ « les manuels de référence, ou manuels-outils : atlas, dictionnaire, encyclopédie... ;
- ✓ les manuels synthétisant les connaissances et structurant les acquis, qui deviennent ainsi une référence ;
- ✓ les manuels intégrant la démarche pédagogique ;
- ✓ les manuels d'exercices » (Cité par Gérard, 2010, p17).

En observant cette proposition, nous pouvons constater que les deux premiers types relèvent du domaine des savoirs notamment le savoir-savant et le savoir transposé. Alors que

⁵ Ibid.

les deux derniers types relèvent du domaine de la didactique intégrant une démarche pédagogique.

Cette typologie a été exploitée par François-Marie Gérard en classifiant les différents types de manuels selon deux axes comme suit :

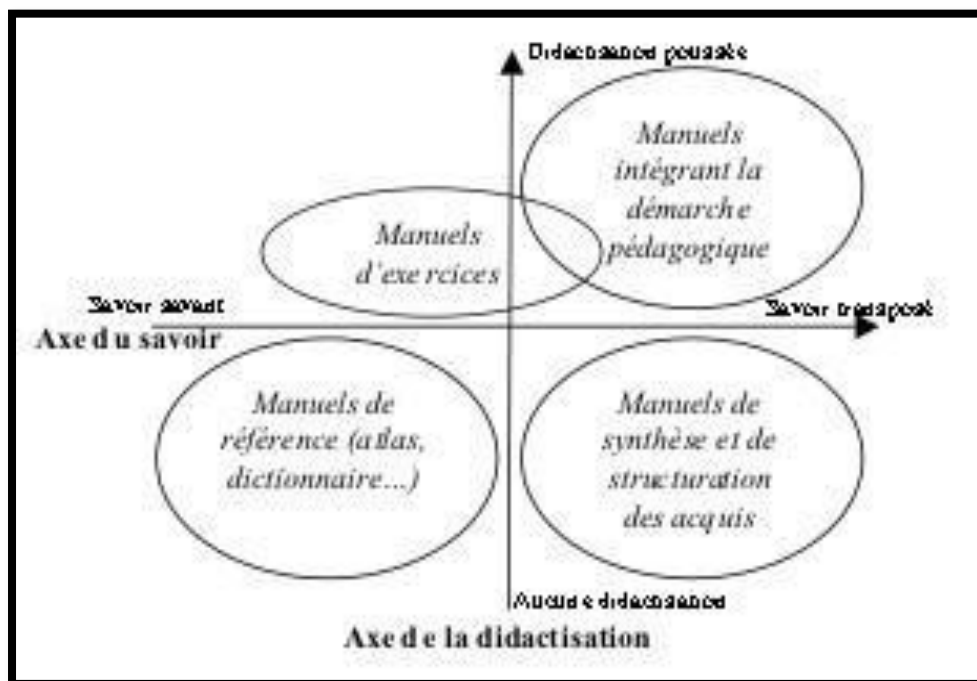


Figure1 : Catégorisation des manuels scolaires

Source : « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié »
de François-Marie Gérard, 2010, p18

Selon ce schéma, nous pouvons constater qu'au niveau de chaque axe nous avons deux types de manuels scolaires :

- au niveau du premier axe (relatif au savoir) : il y a des manuels qui mobilisent des savoirs savants et autres qui présentent un savoir transposé adapté au niveau du public-cible ;
- au niveau du deuxième axe (reflétant le critère de la didactisation) : il y a des manuels qui proposent une démarche pédagogique poussée et autres qui n'ont aucune dimension didactique.

Par ailleurs, avec la révolution technologique et l'émergence de la culture numérique, nous commençons à parler d'une autre typologie de manuels scolaires. Cette typologie met en jeu la nature du support de cet outil didactique : s'agit-il d'un support papier ? Ou d'un support numérique ?

Désormais, nous parlons d'un manuel papier et d'un autre numérique. Devant cette nouveauté, plusieurs questions commencent à nous interpeller : le manuel scolaire en papier

a-t-il un avenir ? Quels sont les enjeux de ce type de manuel à l'ère du numérique ? Et comment peut-on concilier et bénéficier efficacement de ces deux formes de manuel scolaire ?

Dans la partie suivante, nous allons essayer d'apporter des éléments de réponses à ces interrogations en discutant les différents enjeux du manuel scolaire à l'ère du numérique.

1.4. Enjeux du manuel scolaire à l'ère du numérique

A l'heure de la révolution numérique, au moment où tout a été numérisé, s'interroger sur le devenir des manuels scolaires demeure une question extrêmement légitime.

Est-ce que le manuel imprimé résistera longtemps devant les exigences du l'ère du numérique ? Comment les usages du manuel scolaire imprimé évoluent-ils dans un environnement où le numérique s'intègre progressivement ? Le manuel numérique peut-il remplacer le manuel papier ? Quelle sera la plus-value apportée par le futur manuel numérique par rapport au manuel scolaire imprimé ? L'adoption des manuels scolaires numériques, induit-elle des changements dans la conception des apprentissages et dans les pratiques pédagogiques ? Autant d'interrogations qui surgissent actuellement et déclenchent un vif débat entre les opposants et les partisans de cette éventuelle innovation dans le champ didactique.

Cependant, qu'on le veuille ou non, plusieurs circonstances favorisent actuellement l'intégration des supports numériques dans le champ didactique, ne serait ce que par ce que le public cible : enfants et adolescents baignent dans le monde numérique jusque bout. Ajoutons à cela l'invasion des outils numériques qui ne cessent de se développer jours après jours : ordinateurs, tablettes, téléphones Smartphones, tableaux interactifs, PSP, etc. En outre, tous les intervenants dans le domaine éducatifs semblent plus ou moins prêts à admettre cette innovation : professeurs, élèves, parents... Ils sont presque tous utilisateurs des outils numériques.

D'ailleurs, le statut du manuel scolaire en papier a changé depuis longtemps, il n'est plus seul dans le champ éducatif. En effet, au fil du temps, les manuels scolaires ont beaucoup évolué aussi bien au niveau formel qu'au niveau du fond. Ils sont devenus plus attractifs avec des couleurs et des supports illustratifs supplémentaires à visée pédagogique : schémas, tableaux, images, photos, croquis, cartes... d'autant plus qu'avec le progrès technologique et médiatique un nombre d'outils d'aide sont apparus dans la scène éducative pour fournir de l'aide au manuel scolaire tels que : les CD-Rom, les cassettes, les calculatrices, les supports audio-visuels et récemment les tableaux interactifs : « voici plusieurs décennies des outils et

ressources pédagogiques, radio, diapositives, télévision, cassettes, CD-Rom, calculatrices, sont venus, s'ajouter, sans s'y substituer, à la panoplie traditionnelle de l'édition scolaire, et plus longtemps encore que le manuel est environné d'outils satellitaires (atlas, dictionnaires, éditions classiques, annales...) que les élèves se procurent, soit à la demande des professeurs, soit à l'initiative des parents. » (LEROY et autres, 2012, p9).

Selon un sondage d'opinion, à propos des manuels scolaires, effectué par l'équipe de l'association : « Savoir-Livre »⁶ en 2012, 71% d'enseignants et 66% de parents pensent que le numérique et l'imprimé cohabiteront d'une manière équilibrée, alors que seulement 7% d'enseignants et 19% de parents anticipent une substitution totale du support numérique

Bien que l'enquête susmentionnée ait été menée en France, les résultats demeurent significatifs. Ils montrent clairement que, même si le manuel scolaire en papier a perdu beaucoup de ses privilèges, il demeure, en dépit de tous les progrès technologiques, un support du savoir scientifique et éducatif incontournable et fortement recommandé aussi bien par les enseignants que par les parents. Il garde encore des avantages en termes de disponibilité permanente, de maniabilité et de facilité d'utilisation. C'est pourquoi, nous pouvons croire que le manuel scolaire va garder sa place dans le domaine éducatif malgré la concurrence féroce des supports numériques et quelque soit les modifications qu'il va subir. Cela ne veut pas dire qu'il faut nier catégoriquement l'importance et l'utilité des supports numériques mais « il faut raisonner en termes de complémentarité plus que de concurrence et de substitution. » (Barluet, 2007, p42)⁷.

Au Maroc, la réalité est toute autre. Le manuel scolaire imprimé accapare la scène éducative. Il occupe une place primordiale dans le processus enseignement/apprentissage, notamment à l'école primaire publique. Il a encore la particularité d'être un manuel unique sans outils auxiliaires tels que : les CD-Rom. En effet, aucun manuel parmi les manuels qui existent sur le terrain n'est doté d'un support numérique complémentaire ! Et ce, contrairement à ce qui existe dans d'autres pays francophones où le manuel imprimé est obligatoirement accompagné d'un ensemble de supports numériques.

Malheureusement, cette dominance et omniprésence du manuel- papier à l'école marocaine pourrait être due à ce que cet outil didactique demeure un produit commercial

⁶ Source : Savoir-Livre, « Regards croisés sur les outils pédagogiques et la place du manuel scolaire en France, Sondage Opinion Way, 2012, p17, consultés le 15 Mai 2016.

⁷ Cité dans le rapport n° 2012-03, Inspection générale de l'éducation nationale, « Les manuels scolaires, situation et perspectives. », France, p10.

contribuant largement à faire vivre le réseau des libraires et des maisons d'édition. Cette situation a certainement des répercussions négatives sur la qualité des apprentissages.

Cependant, dans le cadre des réformes en cours, le conseil supérieur a promis dans sa vision stratégique de la réforme 2015-2030 d'intégrer des supports numériques à côté des manuels scolaires en vigueur : « [...] Ce développement concerne notamment les curricula et les programmes de formations depuis les premiers cycles de l'enseignement. Il se réalisera par l'intégration de supports numériques et d'outils interactifs dans les actes d'enseignement et activités d'apprentissage, de recherche et d'innovation » (CSE.2015, P43).

1.5. Fonctions des manuels scolaires

Dans la littérature traitant ce sujet, nous avons constaté qu'il y a un foisonnement de fonctions relatives aux manuels scolaires, ce qui rend leur détermination de manière exhaustive difficile. Néanmoins, selon Alain Choppin (2005), les manuels scolaires peuvent exercer quatre fonctions complémentaires à savoir : une fonction référentielle dite aussi curriculaire en présentant des informations explicites ou implicites relatives aux programmes d'enseignements, une fonction documentaire en fournissant un ensemble de documents et supports iconiques, textuels et tabulaires, une fonction instrumentale favorisant la mise en œuvre des démarches et stratégies d'apprentissage et enfin , une fonction idéologique et culturelle, dans la mesure où le manuel renferme souvent des propos culturels tendent à acculturer les apprenants de manières plus ou moins explicite.

D'un point de vue taxinomique, Philippe Jonnaert a essayé de répertorier une liste de fonctions des manuels scolaires comme suit :

- « Fonction d'aide à l'implantation d'un programme d'études ;
- fonction d'appui à l'acte d'enseignement ;
- fonction d'autonomisation/individualisation de l'apprentissage ;
- fonction d'exercitation ;
- fonction de différenciation pédagogique ;
- fonction d'organisation des acquis ;
- fonction de conservation des traces ;
- fonction d'aide à l'évaluation ;
- fonction d'aide au suivi, à l'accompagnement de l'élève ;
- fonction d'ancrage culturel ;
- fonction d'aide à l'apprentissage ;
- fonction d'aide à l'enseignement » (Jonnaert, 2009, p10)

Il est à noter que cette liste de fonctions a été reclassée par les participants du séminaire de l'OIF qui a eu lieu à Lyon en Novembre 2007, en distribuant ces différentes fonctions sur trois catégories de manuels scolaires à savoir : manuel de l'élève, cahier d'exercice et un guide de l'enseignant

De notre part, nous allons essayer de classer la liste des fonctions proposée par Philippe Jonnaert autrement en se basant sur un autre critère qui est : « l'utilisateur » : élève, enseignant, ou parents. Cette classification est inspirée des travaux de François-Marie Gérard et Xavier Roegiers, sauf que nous avons ajouté un troisième utilisateur qui est « les parents ».

Le tableau ci-dessous résume les différentes fonctions relatives aux manuels scolaires selon l'utilisateur concerné :

L'utilisateur	La fonction des manuels
L'apprenant	<ul style="list-style-type: none">✓ Fonction de transmission de connaissances✓ Fonction de développement de capacités et de compétences✓ Fonction de consolidation des acquis✓ Fonction de l'évaluation des acquis✓ Fonction d'aide à l'intégration des acquis✓ Fonction de références✓ Fonction d'éducation sociale et culturelle
L'enseignant	<ul style="list-style-type: none">✓ Fonction d'information scientifique et générale✓ Fonction de formation pédagogique liée à la discipline✓ Fonction d'aide à l'enseignement et à la gestion des cours✓ Fonction d'aide à l'évaluation des acquis
Les parents	<ul style="list-style-type: none">✓ Fonction d'aide facilitant le suivi parental permanent✓ Fonction de références✓ Fonction de médiation entre l'élève, l'enseignant et les parents

Tableau1 : Fonctions des manuels scolaires selon l'utilisateur

Les différentes fonctions listées ci-dessus ne sont pas exhaustives, mais nous pouvons leur ajouter d'autres fonctions selon d'autres critères que celui de « l'utilisateur ».

Par ailleurs, ces nombreuses fonctions font allusion à ce que le manuel scolaire s'avère un outil incontournable pour assurer l'efficacité de l'enseignement/ apprentissage et garantir un bon rendement scolaire.

1.6. Elaboration des manuels scolaires : Conditions et étapes

Le manuel scolaire n'est pas un livre comme les autres, du fait qu'il doit satisfaire un certain nombre de conditions : avoir une forme spécifique et un contenu adéquat répondant à une utilisation particulière. Il s'agit d'un ouvrage comportant un projet éditorial ayant comme obligation : le respect d'un programme donné, être pédagogique, souvent illustré et imprimé en couleur et convenable aux besoins du public cible.

C'est pourquoi, l'élaboration d'un manuel scolaire n'est pas une tâche facile. Il s'agit d'un processus complexe et de longue haleine exigeant plusieurs étapes et l'implication de plusieurs intervenants et acteurs.

Dans le cadre de cette partie, nous allons tâcher d'apporter des éléments de réponses aux questions suivantes :

- ✓ quelles sont les conditions majeures pour l'élaboration d'un manuel scolaire ?
- ✓ quelles sont les étapes nécessaires de cette opération ?
- ✓ quelles sont les personnes qui pourraient être impliquées dans le processus d'élaboration des manuels scolaires ? Et quelles fonctions remplissent-elles ?

Xavier Roegiers et François-Marie Gérard citent, dans leur ouvrage : « *Des manuels scolaires pour apprendre* », quatre étapes nécessaires à l'élaboration des manuels scolaires à savoir : la conception, l'édition, l'évaluation et l'utilisation. Ils affirment que « ces différentes fonctions interagissent dans un processus circulaire [...] » (Roegiers et Gérard, 2009, p12).

- **La conception :**

L'élaboration d'un manuel scolaire exige l'implication d'un certain nombre de concepteurs compétents et expérimentés. En effet, « les auteurs, élaborateurs des manuels, ont un rôle déterminant pour la réussite des opérations qui suivent la remise du manuscrit, notamment celle de l'édition, et pour la qualité de l'ouvrage final » (Roger Seguin, 1989, p25).

Il s'agit généralement des fonctionnaires du ministère de l'éducation nationale ayant une expérience dans le domaine de l'enseignement : des inspecteurs pédagogiques, des didacticiens et pédagogues, des enseignants, des professeurs universitaires ainsi que des illustrateurs.

Au Maroc, depuis la réforme de 2002, et pour encourager la concurrence, cette tâche de l'élaboration des manuels scolaires est confié à toutes personnes ayant une compétence ou expérience dans le domaine éducatif y compris les enseignants : « Le développement de la

concurrence transparente et ouverte à tous les éditeurs, auteurs et créateurs ; là aussi c'est une première dans l'histoire de l'éducation au Maroc.» (CSE, 2008, p32)

Le comité qui prend en charge cette tâche travaille souvent en équipe et en étroite collaboration avec les responsables des programmes et les spécialistes en édition. Ils travaillent également selon une logique donnée en répartissant les tâches : soit répartir les contenus entre eux : « chacun assurant à la fois la conception et rédaction pour la partie qui lui est attribuée » (Roegiers et Gérard, 2009, p14), soit répartir les rôles en désignant : les concepteurs de la partie intellectuelle et cognitive proprement dite du manuel, les illustrateurs, les examinateurs chargés de la correction linguistique du contenu, les adaptateurs chargés d'adapter et de vérifier l'adéquation des contenus au contexte social et culturel local du pays et aux finalités majeures de l'éducation nationale. Quel que soit la logique choisie, la désignation d'un directeur de collection est fortement recommandée. Ce directeur, appelé aussi responsable ou chef du projet, assure la fonction de « coordinateur » entre les différents membres de l'équipe et « garant de la cohérence des ouvrages d'une même collection et de leur validité scientifique [...] ».⁸

Cependant, avant de passer à l'élaboration effective d'un manuel scolaire, il serait judicieux d'accomplir une étude approfondie visant : le niveau et le public cible, les objectifs et le contenu du programme d'étude ainsi que les points forts et les points faibles des manuels scolaires en vigueur: « C'est à partir d'une étude approfondie des besoins que les commissions de manuels peuvent prendre les décisions concernant l'élaboration des manuels en fonction des principaux aspects suivants: objectifs des programmes d'enseignement, priorités pour les niveaux d'études et les disciplines, qualité de l'édition, contraintes financières éventuelles » (Seguin, 1989, p7). En outre, les concepteurs des manuels devraient se poser un certain nombre de questions tels que :

- ✓ quel est le public cible à qui ce manuel sera destiné ?
- ✓ quels sont les avantages et les dysfonctionnements des manuels en vigueur ?
- ✓ quel est le type de pédagogie que l'on veut privilégier dans le manuel ?
- ✓ s'agit-il d'un manuel de l'élève ou d'un guide de professeur ?
- ✓ s'agit-il d'un manuel indépendant ou s'inscrira-t-il à l'intérieur d'un ensemble de supports didactiques : cahier d'exercice, CDROM, documents d'accompagnement...

⁸ Ibid., p17

Ce genre d'étude et de questions aideraient, par la suite, les auteurs à conceptualiser, dans la mesure du possible, un produit correspondant à la réalité des classes et satisfaisant aux besoins du public cible.

- **L'édition**

L'édition est une étape cruciale dans l'itinéraire d'un manuel scolaire. Il s'agit de la conception formelle et matérielle de l'ouvrage. Cette opération met en jeu plusieurs techniques à savoir : production de la maquette, fabrication ou impression, édition finale et diffusion. Ces différentes techniques exigent la mise en place d'un staff spécialisé en la matière : graphistes, metteurs en page, illustrateurs... Ces spécialistes examinent le niveau formel et technique du manuel notamment : la dimension du livre, le choix de couverture, le choix des caractères, la mise en page, la disposition du texte et des supports iconiques dans la page, le choix des couleurs, la qualité des papiers...

Compte tenu de ce qui précède, nous étayons l'idée de Roger Seguin qui dit que : « l'édition est l'élément central de la production car c'est à son niveau que doivent se prendre les décisions les plus importantes pour assurer la planification, la coordination et le contrôle des différentes étapes de la production. Elle est donc en grande partie responsable de la qualité des ouvrages produits » (Seguin, 1989, p8).

Il est évident que l'exécution des différentes techniques susmentionnées, relatives à l'élaboration des manuels scolaires, exige un financement important.

D'après les données de la direction des curricula éducatifs, le Maroc produit chaque année plus de vingt quatre millions exemplaires de manuels scolaires. Ce nombre exige des ressources humaines, matérielles et financières considérables.

Auparavant, à la période du livre unique, la prise en charge financière de ces livres était sous la responsabilité totale de l'Etat. Mais, actuellement, avec la pluralité des manuels scolaires, l'Etat a confié cette tâche à des éditeurs privés et à des maisons d'édition.

Cependant, si la production et la distribution du manuel scolaire est la responsabilité du secteur privé, l'achat final du produit est assuré aujourd'hui pour une bonne part par l'Etat. Il s'agit de l'initiative royale « Un million de cartables » lancée en 2008. Le but de cette initiative est l'allégement des frais de scolarité pour les familles d'élèves défavorisées, l'accélération de la généralisation de l'enseignement et la réduction du taux de l'abandon scolaire.

Le journal « Aujourd’hui le Maroc » a publié, le 12/09/2014 à cet égard, ce qui suit :
 « Le nombre d’élèves qui bénéficieront de l’opération «Un million de cartables», cette année (2014-2015), s’élève à 3.915.000 DH dont 63% sont issus du monde rural. Les jeunes écoliers seront prioritaires puisque 85% des bénéficiaires sont inscrits au cycle primaire, le reste (15%) étant des élèves du collège. »⁹

• **L’évaluation :**

Avant que l’élaboration des manuels scolaires n’entre dans la phase de l’impression effective, il est jugé obligatoire d’évaluer le produit final pour s’assurer qu’il respecte d’abord les exigences du cahier des charges et qu’il présente, ensuite, les exigences de la qualité et correspond bien aux finalités majeures de l’éducation nationale.

Les évaluateurs doivent être des personnes ayant une réelle compétence dans leurs domaines et surtout ne pas être engagés, eux-mêmes, dans l’élaboration du manuel évalué. Il s’agit généralement des spécialistes selon le volet soumis à l’évaluation : des spécialistes des disciplines : enseignants, professeurs d’écoles supérieures, inspecteurs, didacticiens, pédagogues ainsi que des illustrateurs et graphistes.

Le tableau ci-dessous résume les aspects de l’évaluation d’un manuel scolaire qui pourraient être déterminants de sa qualité:

Aspect évalué	Questions posées
Contenu	<ul style="list-style-type: none"> • Les contenus correspondent-ils aux objectifs des programmes ? • Les contenus sont-ils exacts ? Précis ? Actualisés ? Variés ? • Contribuent-ils à susciter des attitudes sociales et morales positives et à développer des valeurs ? • La progression du contenu va-t-elle du simple au complexe ? • Les activités d'apprentissage, les expériences proposées aident-elles à renforcer l'apprentissage? Sont-elles variées ? • Les concepts sont-ils clairement expliqués ? • Les contenus respectent-ils le principe de l’interdisciplinarité ? • ETC
Approche pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • La méthode appliquée correspond-elle à une conception pédagogique éventuellement recommandée par les autorités éducatives ? • Le manuel propose-t-il des activités de recherche par l’élève: observations, enquêtes, informations ? • Les intérêts des élèves sont-ils tenus en compte pour stimuler l'apprentissage (thèmes variés, illustrations suggestives, etc.) ?

⁹Sara El Majhad, le journal « Aujourd’hui le Maroc » , « Opération « un million de cartables » : 360 millions de dirhams et 4 millions de bénéficiaires », publié en ligne le 12-09-2014, consulté le 25- 04- 2015.

	<ul style="list-style-type: none"> • Le manuel présente-t-il des exercices d'apprentissage et des contrôles des acquisitions pour chaque séquence ? • Les exercices sont-ils formulés d'une manière claire et précise? Et peuvent-ils être un moyen d'évaluer l'apprentissage ? • Sont-ils préparés de manière que l'élève puisse vérifier par lui-même ses progrès, ses réussites (Par exemple, réponse en annexe de l'ouvrage, pistes de solutions proposées) ? • ETC
<p align="center">Rédaction</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le manuscrit montre-t-il clairement l'existence d'une organisation logique de la rédaction ? • La longueur des séquences est-elle en accord avec l'importance des thèmes traités ? • Le langage du manuel est-il facile à comprendre et adapté au niveau des élèves auxquels il est destiné? • Le vocabulaire spécifique est-il utilisé en donnant des définitions des mots nouveaux ou peu connus des élèves ? • La signification du texte est-elle claire et facile à comprendre ? • La ponctuation, dans le texte, est-elle toujours justifiée ? • Le résumé est-il placé au début ou à la fin du chapitre ? Est-il clair, concis et en accord avec les aspects importants du texte ? • Le style est-il sobre, efficace ou présente-t-il trop d'énumérations, d'imprécision, d'effets de langage ? • La table des matières est-elle précise et détaillée ? • Des annexes, des index, un glossaire et une bibliographie sont-ils prévus et sont-ils présents ? • ETC.
<p align="center">Illustrations</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les illustrations prévues dans le manuel sont-elles justifiées ? Ou sont-elles trop nombreuses ? • Correspondent-elles bien aux contenus des séquences où elles apparaissent ? Sont-elles claires et précises ? • Transmettent-elles des informations intéressantes, des représentations inconnues des élèves ou hors de leur milieu de vie ? • Les illustrations sont-elles suggestives et peuvent-elles susciter l'intérêt des élèves ? • Sont-elles correctement placées par rapport aux textes auxquels elles se réfèrent ? • Les titres et les légendes qui les accompagnent sont-ils clairs et précis? Sont-elles numérotées ? • ETC

Tableau 2 : Aspects de l'évaluation d'un manuel scolaire¹⁰

¹⁰Inspiré du guide méthodologique, « L'élaboration des manuels scolaires », élaboré par Roger Seguin, 1989, pp 75 76-77-78-79

Après que le produit final ait été évalué et révisé, il serait préférable avant de passer à l'impression finale d'imprimer un prototype, ou effectuer une édition d'essai susceptible d'être expérimentée auprès des écoles appartenant à des zones différentes (urbain, rural, et semi-urbain). Cette opération a pour objectif de vérifier et expérimenter l'efficacité du produit final dans des situations éducatives authentiques. « Ce sont les réactions des enseignants et des élèves à l'utilisation du manuel expérimental qui servent de base à l'évaluation. » (Seguin, 1989, p85). Ainsi, en se basant sur les remarques des enseignants et les prestations des élèves, les spécialistes effectuent des corrections, des adaptations et des rectifications chacun dans sa spécialité : auteurs, pédagogues, illustrateurs, graphistes...

- **L'utilisation :**

Xavier Roegiers estime que « la fonction d'utilisation entre en jeu à partir du moment où l'on dispose d'un ouvrage imprimé qu'il s'agit de diffuser » (Roegiers et Gérard, 2009, p22). Autrement dit, le produit final qui a été évalué, testé, révisé et corrigé, reçoit l'approbation des autorités d'éducation et de la formation pour passer par la suite à l'impression finale, à la distribution puis à l'utilisation. Ce produit baptisé, désormais, *Manuel scolaire ou livre scolaire*.

Contenu de ce qui précède, nous pouvons déduire que le processus de l'élaboration des manuels scolaires est pratiquement compliqué. Il exige beaucoup de temps, de moyens et de compétences. Il s'agit d'un long processus qui fait appel à plusieurs intervenants : Concepteurs (auteurs, pédagogues, didacticiens, illustrateurs, graphistes...), évaluateurs (comité d'évaluation composé de spécialistes des disciplines), utilisateurs (enseignants, élèves, parents). Ajoutons à cela, les éditeurs qui jouent le rôle de médiateurs entre les intervenants susmentionnés. Ils prennent en charge la fabrication, le financement et la diffusion des manuels scolaires.

Les utilisateurs des manuels scolaires sont généralement :

- ❖ les enseignants qui les utilisent pour préparer les séances d'apprentissage ;
- ❖ les apprenants qui les manipulent presque quotidiennement pour apprendre et acquérir les connaissances, les savoir-faire, les valeurs et les attitudes ;
- ❖ les parents qui les considèrent comme un outil concret pour suivre l'évolution des apprentissages de leurs enfants.

De cette perspective, nous pouvons considérer le manuel scolaire comme un outil de médiation entre les différents utilisateurs. Il assume, ainsi, différentes fonctions selon son utilisateur, qu'il soit élève, enseignant ou parents. Quelles sont alors ces fonctions ?

2. Approche historique

Pour avoir une vision assez globale sur l'enseignement du français au Maroc, notamment au primaire, nous avons jugé logique d'effectuer un survol historique focalisant les manuels scolaires du français au primaire public et les différentes réformes de l'enseignement du français au Maroc.

Dans cette partie, il serait important de répondre aux questions suivantes :

- quelles sont les différentes évolutions qu'a subies le manuel scolaire du français au primaire à travers le temps ? Et quelles ont été les réformes les plus marquantes ?
- à quel enseignement du français ont été soumis les élèves du primaire au fil du temps ? Et quel type d'apprentissage leur a-t-on inculqué par le biais des manuels scolaires depuis l'indépendance ?

2.1. Manuel scolaire et les réformes du système éducatif au Maroc

Depuis l'indépendance, l'enseignement marocain a connu plusieurs réformes au fil du temps, à savoir: les réformes des années 1960, 1987, 1994 et 2002. Chacune de ces réformes a apporté des nouveautés plus ou moins importantes au système éducatif marocain dont les plus marquantes sont : la mise en place de certaines méthodes de lecture (syllabique, mixte, globale), l'arabisation du système éducatif, l'élaboration d'une Charte Nationale de l'Education et de la Formation (CNEF), la révision des curricula, la réforme du livre scolaire, et la restructuration des examens.

Cependant, ce qui nous intéresse, dans le cadre de cette recherche, ce sont les innovations fondamentales de l'enseignement du français apportées par ces différentes réformes, notamment celles qui se rapportent aux manuels scolaires.

C'est pourquoi, nous allons mettre le point, dans cette partie, sur chaque réforme et les différentes innovations curriculaires qui s'y rapportent.

- **Réforme de 1960**

Pendant cette période, l'enseignement marocain a connu plusieurs réformes dont les plus importantes sont : la mise en place d'une nouvelle génération de manuels scolaires appelés également « méthodes de lecture » et l'arabisation du système éducatif marocain.

- **Les méthodes de lecture**

Les manuels scolaires qui se sont succédé durant la période allant des années 60 jusqu'aux années 80 sont : la méthode « Tranchart », la méthode « Amis de frère Jacques », la méthode « Belhaj », la méthode « Le français vivant », la méthode « Jawad et Leila », et finalement la méthode la plus récente (les années 80) est la méthode « A grands pas » (Krikez, 2005, p45).

Il est à noter que pour collecter des données bibliographiques concernant ces méthodes, nous avons visité plusieurs structures administratives, à savoir : la Direction des Curricula, le Centre National de la Documentation Educative, la bibliothèque nationale ainsi que certains services et directions relevant du ministère de tutelle. Cependant, notre collecte a été relativement faible. Aucune de ces structures ne conserve une archive considérable d'anciens manuels scolaires du français, ni même des études déjà faites les analysant. Nous avons pu trouver seulement quelques données relatives à la méthode « Tranchart », la méthode « Amis de frère Jacques », la méthode « Le français vivant », et la méthode « A grands pas ».

Cette pénurie au niveau des archives a été justifiée par les changements successifs et permanents dans l'organigramme de ces différents établissements. Ce qui a abouti à la perte progressive d'une archive très riche.

- ❖ **La méthode « Tranchart »**

La méthode Tranchart est une collection pédagogique de livres de lecture intitulée « Bien lire et bien comprendre », programmée pour enseigner le français au primaire. Son auteur principal est l'inspecteur français Henri Tranchart. En effet, « L'auteur Tranchart s'est efforcé de développer l'enseignement de la langue française qui était autrefois considérée comme langue maternelle, en composant des manuels et livres scolaires d'instructions et de conseils pédagogiques pour les instituteurs » (UNESCO, 1965, p55).

Cette collection adopte une démarche traditionnelle et fonctionne selon les principes de la méthode syllabique, notamment pour les premières années du français. Tranchart et son

équipe pédagogique ont déclaré clairement cette orientation dans l'introduction de leur manuel de la 1^{ère} année du français : « [...], cet ouvrage reste donc fidèle aux principes de la méthode traditionnelle qui opère progressivement une synthèse selon l'ordre : lettre- syllabe - mot - phrase » (Tranchart et autres, 1978, p2)

Il est à noter que la méthode syllabique, appelée aussi méthode « alphabétique », « phonique » ou « phonético-syllabique », a été introduite dans le domaine éducatif vers la fin du 19^{ème} siècle. Elle « consiste à s'appuyer sur la connaissance de lettres et la combinaison de graphies et syllabes écrites qui sont oralisées [...], parfois, ce sont des signes-syllabes ou morphèmes qui sont combinés en mots [...] » (UNESCO, 2005, p10).

Autrement dit, cette méthode consiste à apprendre aux apprenants la lecture des voyelles, puis des consonnes et la façon dont une consonne et une voyelle se combinent pour former une syllabe puis un mot. Son principe est de partir du simple au complexe en allant des phonèmes aux syllabes, des syllabes aux mots pour arriver finalement à la reconnaissance des phrases.

Cependant, cette méthode a été fortement critiquée par plusieurs linguistes qui estiment que l'acte de la lecture c'est, en fait, la compréhension et non le décodage. En effet, « travailler la structure de la langue et la connaissance du code écrit, quel qu'il soit, ne suffit pas à former des lecteurs. La compréhension d'un texte ne découle pas naturellement de son décodage. »¹¹. En outre, un grand nombre de linguistes ont reproché à la méthode syllabique d'avoir employé souvent un lexique et une syntaxe pauvres du fait qu'ils focalisent l'attention plutôt sur le déchiffrement que sur le sens. Cuche et Sommer proposent, ainsi, de partir, pour les leçons de lecture, de textes riches en vocabulaire et mobilisent une syntaxe adaptée au niveau des élèves. Ils estiment qu'« une fois les mécanismes de lecture maîtrisés et automatisés, l'enfant aura ensuite tout le loisir d'aborder des textes d'une complexité croissante, sans être gêné par des difficultés d'identification des mots écrits » (Cuche et Sommer, 2002, p33).

D'autres critiques adressées à la méthode « Tranchart » portent sur les points suivants :

- ✓ l'abondance d'une nomenclature dont l'acquisition se fait au détriment du sens et de structures essentielles de la langue ;
- ✓ l'aspect caricatural et artificiel des dialogues éloigne cette méthode de la dimension authentique susceptible de motiver et d'attirer l'attention des apprenants ;

¹¹ Ibid.

- ✓ l'absence d'une organisation canonique des leçons de langue, du fait qu'elles ne sont pas présentées comme un ensemble organisé de moments tels que : présentation-exploitation – fixation...
- ✓ l'absence de dossiers pour les travaux écrits ;
- ✓ le manque d'un lien thématique et méthodologique entre les leçons de langage et les leçons de lecture.

❖ **La méthode « Amis de frère Jacques »**

Cette méthode a été élaborée par l'Institut de Coopération Pédagogique (ICP) sous la direction de M. Bertrand. Elle était destinée au début au Cambodge sous le nom de « Méthode frère Jacques » avant d'être adaptée au contexte marocain. Son adaptation consistait seulement à marocaniser les personnages. Après quoi, elle a été lancée à Fès sous l'appellation « Amis de Frère Jacques ».

Au niveau du contenu, cette méthode ne proposait que des leçons de langage. Elle a eu la priorité d'intégrer dans les classes de français des supports visuels importants : le tableau de feutre, les figurines, les images et les posters.

Au niveau de la méthodologie, certains pédagogues estiment que ce manuel est bien structuré et bien organisé : « Pour ce qui de la méthodologie, celle des AFJ, sans être parfaite, est évidemment plus structurée et plus rigoureuse que celle de « Tranchart » (Ali Macha, 1981, p12). Toutefois, cette méthode, elle aussi, a suscité des critiques et a fait preuve de plusieurs faiblesses à savoir :

- ✓ au niveau des activités de lecture et de l'oral, cette méthode ne prend pas en considération les particularités de la langue maternelle. Ce qui crée des problèmes d'articulation et de prononciation chez l'apprenant. L'enseignant, dans ce cas, passe un temps considérable dans la correction phonétique ;
- ✓ au niveau des situations langagières utilisées, la méthode « Amis de frère Jacques » propose des scènes invraisemblables, loin de l'authenticité. Il s'agit des situations étrangères à la vie réelle des apprenants de l'école publique marocaine : « Par exemple, dans la leçon 8 on trouve l'image d'un enfant qui dispose d'une chambre individuelle et d'un ensemble de jouets coûteux, ce qui n'est pas le cas pour un enfant marocain qui fréquente une école publique »¹² ;

¹²Ibid

- ✓ au niveau des dossiers didactiques, ils sont relativement longs et rigides. Cela rend la méthode incompatible avec les classes à surnombre.

❖ **La méthode « Le français vivant »**

Il s'agit d'une méthode d'apprentissage élaborée par une équipe d'inspecteurs. Cette équipe l'a conçue selon la méthode directe qui contrarie le recours à la langue maternelle dans un cours de langue : « la méthode directe refuse la traduction, plonge l'élève dans un bain de langue et met l'accent sur l'expression orale » (ROBERT Jean Pierre, 2002, p121). L'enseignant, selon cette méthode, devrait expliquer le lexique visé à l'aide d'images ou d'objets pour ne jamais recourir à la traduction.

Pour les leçons de langue, cette méthode prône la démarche inductive en étudiant les règles de langue d'une manière implicite. C'est pourquoi, ce manuel renferme seulement des activités orales (langage) et des activités de lecture suivies des exercices structuraux. Le langage se présente sous forme de dossiers hebdomadaires suivis régulièrement de dossiers de soutien. Il se base sur des micro-dialogues permettant l'audition, la répétition et l'imitation jusqu'à fixation du réflexe linguistique. Ainsi, d'un point de vue méthodologique, cette méthode prévoit trois moments d'apprentissage à savoir : compréhension – mémorisation – exploitation. Elle accorde un intérêt particulier à la prononciation tout en considérant la langue écrite comme une langue orale « scripturale ». Quant aux activités de lecture, elles débutent par un dialogue inspiré de celui du langage. Ce dialogue renferme les deux phonèmes dont l'étude est envisagée chaque semaine.

Cette méthode de lecture, ainsi conçue, met l'apprenant au centre des préoccupations. Néanmoins, quelques reproches lui ont été adressés, telles que : la conception très ambitieuse des exercices structuraux et le passage hâtif d'une structure à une autre.

❖ **La méthode « A grands pas »**

La méthode « A grands pas » est une méthode d'enseignement élaborée sous le contrôle du Ministère de l'Education Nationale en 1975. Il s'agit d'un ensemble pédagogique qui se compose de six supports : manuel de langage, manuel de lecture, cahier d'exercices, livret de lexique du français instrumental ainsi qu'un guide de lecture pour l'enseignant, et un autre réservé pour les instructions officielles. Les concepteurs de ces supports ont proposé également des outils d'aides : tableau de feutre, figurines et étiquettes.

D'un point de vue thématique, la méthode « A grands pas » a bâti ses leçons autour de huit thèmes appelés par ses concepteurs des « centres d'intérêt », suivis de plusieurs thèmes de révision. Les thèmes de cette méthode tournent autour des familles présentant chacune un problème particulier constituant une sorte d'histoire suivie.

D'un point de vue méthodologique, l'ensemble pédagogique « A grands pas » adopte les principes du béhaviorisme qui fonde son travail sur les exercices structuraux. Le but majeur de ce type d'exercices repose sur la mise en place de véritables réflexes linguistiques. Il s'agit d'exercices d'imitation, de répétition et de mémorisation à partir desquels les apprenants devraient être en mesure de réemployer la structure apprise dans des situations similaires. Autrement dit, les exercices structuraux ont pour but de mener l'apprenant, par un emploi fréquent et toujours correct, à s'approprier une structure linguistique.

Ainsi, pour la méthode « A grands pas », l'apprentissage d'une langue c'est « faire manipuler les formes afin que s'implante progressivement un système de réflexes, et conditionner les réactions des élèves selon un effort méthodique » (Gantier, 1968, p51).

Cependant, cette méthode, elle aussi, a suscité plusieurs critiques dont les plus importantes sont :

- cette méthode prévoit pour chaque séance de langage plusieurs structures à mémoriser, ce qui justifierait son intitulé qui consiste à aller « à grands pas ». Et cela pourrait dépasser les capacités mentales des apprenants ;
- la focalisation sur les exercices structuraux est une affaire démotivante pour les apprenants de l'école primaire, du fait qu'ils sont synonymes de répétition et d'imitation et qu'ils tuent leur sens de créativité ;
- d'autant plus que la méthode « A grands pas » ne tient pas compte des différenciations puisqu'elle impose à tous les élèves la mémorisation par cœur des structures linguistiques sans réflexion.
- **L'arabisation des manuels scolaires:**

Depuis les années 70, le Maroc s'est lancé dans une politique d'arabisation de toutes les disciplines enseignées au primaire, au collège et au secondaire. On assiste, ainsi, à l'identification de la langue arabe comme langue d'enseignement en dépit du français qui est devenu une simple matière enseignée. Cette arabisation a été réalisée d'une façon progressive en commençant au début par les cours d'histoire et de géographie qui étaient enseignés en

français : « On a l'intention d'arabiser dans l'immédiat les cours d'histoire et de géographie bien que inévitablement dans le futur les autres cours doivent également être arabisés ». (UNESCO, 1965, p24).

Cependant, il semble que cette opération d'arabisation des manuels scolaires n'était pas une chose facile. L'adaptation et la traduction des contenus avaient exigé un travail rigoureux de la part d'un staff expérimenté. C'est pourquoi, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a créé un Centre National d'Arabisation (CNA). Ce centre assurait les tâches suivantes : « recueillir les mots et les termes scientifiques utilisés dans tous les pays arabes, les étudier et les classer [...], prévoir la possibilité de diversification de la langue arabe [...], vérifier les livres scolaires et scientifiques en arabe et trier les termes nouveaux »¹³.

En conséquence de cette politique d'arabisation, le volume horaire consacré à l'enseignement du français a été réduit dans tous les cycles : au primaire, il est le quart de l'horaire hebdomadaire (8 h par semaine), au collège, il passe à 6h par semaine et au lycée entre 2h et 5h selon les filières. Ce qui a abouti progressivement à une baisse flagrante du niveau des apprentissages des élèves. Leur rendement en français demeure, désormais, au dessous des attentes. C'est pourquoi, nous nous interrogeons souvent sur cette décision de « l'arabisation » du secteur éducatif marocain, s'agissait-il d'une réforme ou d'une déforme ?

- **Réforme de 1987**

Dans les années 80, notamment avec la réforme de 1987, l'arabisation du secteur éducatif a atteint son apogée. En effet, la perception du statut et de l'usage de la langue française dans l'enseignement marocain a changé complètement. Toutes les disciplines ont été arabisées même les disciplines scientifiques.

Désormais, le français n'est plus une langue d'enseignement mais un simple objet d'enseignement : « L'arabisation du système éducatif, décidée par les autorités marocaines et entamée à la fin des années 1970, vient bouleverser la donne par rapport à la place et aux modalités d'enseignement de la langue française [...] » (Abou Haidar, 2012, p6).

Les manuels de cette époque favorisent la méthode de lecture dite mixte qui consiste à apprendre aux apprenants des mots et des phrases d'une manière globale, puis les analyser par

¹³ Ibid. pp 24-25

la suite pour découvrir les sons qui les composent. C'est une méthode déductive qui part du général au particulier.

Cependant, cette méthode a été critiquée par un bon nombre de linguistes et de didacticiens en considérant qu'« elle ne crée pas chez l'apprenant les conditions d'une lecture autonome, et par conséquent, n'encouragerait pas la lecture de livres autres que celui de la classe. » (Bernard, 2005, p38).

En outre, cette période était la période du « constructivisme » par excellence, par opposition au « structuralisme », répandu pendant les années 60 et 70. Le principe majeur de cette théorie est : mettre l'apprenant au centre des apprentissages en « considérant ses besoins en apprentissage, son niveau de développement intellectuel, psychologique, social et linguistique. » (CSE, 2008, p9).

C'est ainsi que les manuels scolaires fonctionnaient plus selon l'approche fonctionnelle et communicationnelle et dans la pédagogie par objectif. Krikez affirme qu'« un objectif, déjà visé par le passé, mais jugé ici plus prioritaire que jamais, était d'ordre communicatif et consistait à amener les apprenants à acquérir la compétence de communication au sens de les rendre capables de comprendre, parler, lire et écrire avec le maximum d'aisance dans toutes les situations où le français leur est indispensable, ou simplement utile » (Krikez, 2005, p66).

Ainsi, pour réaliser cette ambition qui prône le côté fonctionnel de la langue, plusieurs innovations ont été introduites dans le domaine pédagogique aussi bien au niveau des programmes qu'au niveau de la pratique. Parmi ces innovations, nous citons :

- au niveau de l'oral, la priorité a été donnée désormais aux débats, aux situations communicationnelles authentiques, aux prises de paroles, aux jeux de théâtre ;
- au niveau de l'écrit, la production écrite se réduit le plus souvent à la rédaction d'un paragraphe d'une dizaine de lignes. En outre, de nouvelles activités ont été adoptées favorisant l'entraînement de l'écrit, telles que : des exercices sur la description et sur l'argumentation, d'autres favorisant le point de vue, le compte rendu de lecture, des exercices de textualisation (compléter un texte, réécrire un texte...) ;
- au niveau de la lecture : la mise en place d'une méthode dite mixte notamment pour la première année du français. L'apprenant commence par une lecture globale du texte ou de la phrase-support avant de passer, après un moment donné, à l'apprentissage des correspondances graphèmes- phonèmes. Puis dans les autres niveaux la priorité a été donnée à des textes de lecture avec des questions de compréhension.

- **Réforme de 1994**

La réforme de 1994 a visé des innovations d'ordre structurel et autres d'ordre pédagogique :

- d'un point de vue structurel, le Ministère de tutelle a orienté son intérêt vers : la généralisation de l'enseignement de base, l'encouragement de la scolarisation des filles, la lutte contre la déperdition scolaire, l'atténuation des disparités entre milieux urbain, semi urbain et rural. Pour cette dernière mesure, le Maroc a fourni, pendant cette période, un grand effort en réalisant de bons résultats. En effet, « Au cours de la période allant de 1992 à 2004, les disparités de scolarisation entre milieux urbain et rural ont été notablement réduites à tout niveau de l'enseignement scolaire » (MEN, 2004, p36) ;
- d'un point de vue pédagogique, plusieurs concepts relevant du champ didactique et pédagogique ont submergé la scène éducative marocaine tels que : « l'apprentissage actif », « l'autonomie de l'apprentissage », « la centration des apprentissages sur l'apprenant », « approche par compétences », ainsi que les pédagogies actives telles que : « la pédagogie différenciée », « la pédagogie de l'erreur », « la pédagogie de projet », « la pédagogie par résolution de problèmes », etc.

Cependant, la mise en application effective de ces diverses mesures, notamment les mesures pédagogique et didactique, a exigé l'instauration de nouvelles relations pédagogiques entre l'enseignant et l'apprenant, de nouveaux programmes favorisant des situations quasi-authentiques, des thèmes d'actualités et des activités focalisant le développement des compétences.

C'est pourquoi, les concepteurs de programmes ont proposé des manuels scolaires favorisant l'autonomie de l'apprenant. Ils étaient structurés en un ensemble d'unités didactiques. Chaque unité dure deux semaines, traite un thème spécifique relevant de l'actualité et en relation étroite avec l'entourage immédiat de l'apprenant, et fonctionne selon un ordre canonique : les activités de lecture, les activités de langue, les activités orales et les activités écrites. Un « arrêt-bilan » est programmé après chaque deux unités didactiques. Cet « arrêt-bilan » dure une semaine et propose des activités de soutien et de renforcement. Et cela est une première dans l'histoire de l'enseignement marocain.

Au niveau méthodologique, et pour réaliser l'autonomie de l'apprenant tant souhaitée, l'adoption d'une démarche inductive dans l'enseignement des langues demeure inévitable. Cette démarche a marqué la scène éducative marocaine pendant cette période. Elle consiste à

amener les élèves à déduire des généralités en se basant sur des particularités. Autrement dit, il s'agit d'habituer l'apprenant à dégager les idées générales, à réfléchir, à observer, à analyser et à découvrir la vérité par le biais de l'expérimentation. Krikez dit qu'il s'agit « d'une démarche qui vise à mettre l'apprenant en situation de recherche et qui est en application en classe de français même de nos jours » (Krikez, 2005, p78).

- **Réforme de 2002**

Conscient de l'inefficacité du système éducatif en général, et compte tenu de ses dysfonctionnements qui persistent, le ministère de tutelle a élaboré un grand projet éducatif pour faire face aux anomalies du secteur : il s'agit de la Charte Nationale de l'Education et de la Formation (CNEF).

Quelles sont, donc, les différentes mesures adoptées par cette charte pour réformer l'enseignement du français, notamment celles qui se rapportent aux programmes et aux manuels scolaires ?

Cette charte a été élaborée suite au rapport effectué par la banque mondiale en 1998, et qui a renfermé une évaluation décevante de la qualité de l'enseignement marocain. Ainsi, pour réformer ou réduire les anomalies détectées, la Charte Nationale de l'Education et de la Formation a abordé tous les aspects du système éducatif marocain notamment : la maîtrise des langues étrangères, la révision des curricula, la réforme des livres scolaires et la restructuration des examens :

- ✓ **la maîtrise des langues étrangères** : la (CNEF) a consacré tout un levier pour traiter le problème linguistique. Il s'agit du levier 9 qui s'intitule : « Perfectionner l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe, maîtriser les langues étrangères et s'ouvrir sur le Tamazight ». Cependant, la plus importante et effective innovation apportée par ce levier fut : l'extension de l'enseignement du français à la deuxième année du primaire : « l'apprentissage de la première langue étrangère sera introduit dès la deuxième année du premier cycle de l'école primaire en centrant, durant cette année, sur la familiarisation orale et phonétique » (CNEF, 1999, levier 9, article 117). De ce fait, l'apprenant se trouve face à un cursus d'apprentissage de français fort intéressant qui s'étale sur 11 années successives. Ce qui laisse à envisager qu'à la fin de son parcours scolaire, l'apprenant pourra suivre tranquillement et avec sérénité ses études supérieures en français. Toutefois, la réalité est toute autre, dans la mesure où plusieurs indices montrent qu'il y a une réelle baisse de niveau en langue française chez les étudiants

universitaires : « On est réduit, de ce fait, à déplorer la baisse du niveau des étudiants en français, particulièrement depuis l'arrivée des nouveaux bacheliers « arabisés » à l'université [...] » (El Amrani, 2013, p53) ;

✓ **la révision des curricula** : en lisant le texte de la CNEF, nous avons constaté que la grande majorité de ses leviers sont en relation étroite avec les curricula. Les innovations primordiales qui s'y rapportent sont d'ordre structurel dont nous citons:

- restructuration des différents cycles du secteur éducatif : le primaire en deux cycles : cycle de base (les deux années du préscolaire + CE1 et CE2) et cycle intermédiaire (CE3+CE4+CE5+CE6) et le secondaire en deux cycles : cycle collégial et cycle qualifiant ;
- restructuration de l'année scolaire en deux sessions au lieu de trois. Chaque session se compose de 17 semaines ;
- réorganisation des programmes dans le secondaire qui sont formulés en modules obligatoires et autres optionnels ;
- introduction de nouvelles disciplines telles que : l'informatique à raison de 102 heures pour le cycle collégial et 252heures pour le cycle secondaire, l'amazigh au niveau des quatre premières années du primaire, ainsi que le français à la deuxième année du primaire (MEN, 2004, pp47-48).

Pour la mise en pratique de ces différentes mesures, le ministère de tutelle a mis en expérience des curricula régionaux : « De surcroit, pour la première fois, dans l'histoire de l'éducation au Maroc, des curricula régionaux ont été conçus et intégrés [...]. De tels curricula régionaux ne manqueront pas de contribuer à la réalisation d'une ambition chère à la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation [...] » (CSE, 2007, p5). En outre, cette réforme des curricula a été consolidée et accompagnée d'une autre réforme qui concerne le livre scolaire. Quelles sont, donc, les différentes mesures mises en place pour la réforme du livre scolaire ?

✓ **La réforme du livre scolaire** : dans le cadre de la réforme de 2002, le livre scolaire a bénéficié de plusieurs innovations basées sur le principe de la « qualité ». En effet, « la réforme du livre scolaire, est sans conteste, l'un des leviers fondamentaux qui a été développé et qui a fait l'objet d'une véritable rupture avec le passé » (MEN, 2004, p48). Parmi les innovations qu'a subies le manuel scolaire nous citons:

- **la diversification des livres scolaires** a pour objectif majeur : la lutte contre la standardisation du processus enseignement/apprentissage, en prenant en considération la pédagogie différenciée et la mise à la disposition des enseignants un répertoire riche en approches et en situations didactiques : « la diversification des livres scolaires a mis fin au livre unique qui a longtemps dominé le champ pédagogique et allait dans le sens de la standardisation du processus enseignement/apprentissage, cette diversification restitue à l'enseignant le pouvoir de choisir, parmi les livres validés, celui qui s'adapte mieux à ses élèves et qui lui permet de mieux investir sa formation, ses atouts et son style pédagogique. » (MEN, 2004, p49). Cependant, la question qui s'impose : est ce que l'objectif de départ de la pluralité des manuels scolaires a été effectivement réalisé comme pronostiqué ? C'est ce que nous allons vérifier ultérieurement dans la partie empirique ;
 - **la réorganisation des contenus des livres scolaires**, notamment au primaire et au collège, en unités ou séquences didactiques. Chaque unité est structurée selon un ordre régulier : activités de lecture, activités de langue, activités orales et activités d'expression écrite. Au lycée, par contre, on a renoncé au livre scolaire en le remplaçant par des œuvres intégrales comme support d'enseignement/apprentissage ;
 - **l'adoption de l'approche par compétence** basée sur l'apprentissage des habiletés linguistiques et langagières. Un tel choix, favorise la mise en harmonie des différentes ressources installées chez l'apprenant (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Cependant, l'adoption d'une telle approche exige la mise en place d'un système évaluatif très spécifique. D'où la nécessité de repenser le système d'évaluation et d'examens.
- ✓ **La restructuration des examens** : après les diverses réformes apportées aux curricula d'études et aux livres scolaires, il était logique de réviser et de réorganiser les examens dans les trois cycles de l'enseignement : le primaire, le collège et le secondaire. En effet, en lisant le texte de la CNEF, nous avons constaté que la réorganisation des examens s'avère similaire pour les trois cycles susmentionnés du fait qu'elle se base généralement sur deux principes essentiels :

- le passage d'une année à l'autre se base sur des contrôles continus ;
- à la fin de chaque cycle, « les élèves subissent un examen normalisé organisé par les autorités pédagogiques provinciales » (CNEF, 1999, levier 5, article 92). Et cela pour pouvoir accéder au cycle suivant.

A la lumière de toutes ces données que nous avons tirées de plusieurs documents officiels, nous pouvons constater que les innovations apportées au secteur éducatif sont ambitieuses aussi bien au niveau des curricula qu'au niveau des livres scolaires. Cependant, elles demeurent insuffisantes voire inefficaces à plusieurs niveaux. C'est ce que nous traiterons et analyserons ultérieurement dans la partie empirique.

2.2. Politique linguistique au Maroc

Parler d'une politique linguistique au Maroc ou ailleurs prouve que la langue a une forte charge identitaire et culturelle. C'est pourquoi, juste après l'indépendance, et pour des raisons identitaires, le Maroc se trouve obligé d'accomplir une sorte d'aménagement linguistique. Il a revalorisé les langues nationales (l'arabe standard et l'amazigh) et légitimé la présence des langues étrangères, l'héritage de la période coloniale.

En effet, le Maroc a essayé d'adopter une politique linguistique qui répond efficacement aux besoins socioculturels et ethniques de la population, en menant les actions suivantes :

- ✓ **la politique de l'arabisation** : pour rendre à l'arabe son statut de langue officielle, le Maroc a mis en place, et d'une façon progressive, une politique d'arabisation dans les secteurs vitaux du pays, à savoir : l'enseignement et l'administration. A ce sujet, Fouzia Benzakour a affirmé que « dès l'indépendance, l'arabisation devint une option politique officiellement affirmée : il s'agissait de substituer la langue arabe à la langue française dans le sens d'une décolonisation culturelle et dans le souci de récupérer une personnalité forte » (Benzakour et autres, 2000, p57). Cette tâche de l'arabisation a été confiée à l'Institut d'Etudes et de Recherches pour l'Arabisation (*I.E.R.A*) créé en 1960 pour lutter contre la politique de la francisation mise en place à l'époque coloniale, et pour rendre à l'arabe sa légitimité et son statut de langue officielle et nationale. Cet institut « sera chargé de superviser la suite des actions à mener pour que l'arabe soit l'unique langue d'enseignement » (Quitout, 2007, p68). En outre, le CNEF a signalé dans son levier 9, et plus précisément dans l'article 111, son intention de renforcer et de perfectionner l'enseignement de la langue arabe : « Il sera procédé à

la rénovation de l'enseignement de la langue arabe et à son renforcement, tout en le rendant obligatoire pour tous les enfants marocains, dans toutes les institutions éducatives agissant au Maroc, sans préjudice des accords bilatéraux régissant les institutions étrangères d'enseignement » (CNEF, 1999, levier 9, article 111). Cependant, ce processus d'arabisation et cette intention de promouvoir la langue arabe restent inachevés dans la mesure où les études aux universités, notamment celles des sciences, continuent à adopter le français comme langue d'enseignement.

✓ **l'officialisation de l'amazigh** : depuis les années 60, les militants amazighs revendiquent la reconnaissance de l'amazighité du Maroc et l'officialisation de la langue amazigh à côté de l'arabe. Leurs efforts ont abouti finalement à la réalisation de plusieurs gains :

- la reconnaissance institutionnelle de l'amazigh en créant l'Institut Royal de la Culture Amazigh (IRCAM) en 2001 par un Dahir Chérifien ;
- l'introduction de l'amazigh dans l'enseignement marocain depuis le lancement du programme d'étude de la langue amazighe en 2003-2004 : « Soucieux de renforcer le substratum de notre culture et le tissu de l'identité de notre nation riche par la diversité de ses affluents. Désireux d'approfondir la politique linguistique définie par la charte nationale d'éducation et de formation qui stipule l'introduction de l'amazigh dans le système éducatif » (extraits du dahir chérifien n° 1-01-299) ;
- l'intégration de l'amazigh et sa culture dans le secteur médiatique audio-visuel ;
- l'officialisation de l'amazigh comme langue nationale et patrimoine commun des Marocains en 2001. Cet acte est l'une des plus importantes nouveautés apportées par la nouvelle constitution de 2011. En effet, l'article 5 de cette constitution déclare que « l'amazigh constitue une langue officielle de l'Etat entant que patrimoine commun à tous les marocains sans exception » (Constitution 2011, Article 5). Cependant, la mise en œuvre effective de l'officialisation de l'amazigh demande beaucoup de temps et beaucoup d'efforts, dans la mesure où cette action suppose d'énorme changement au sein de la société ;

✓ **l'ouverture sur les langues étrangères** : malgré l'arabisation des secteurs administratifs et éducatifs, les langues étrangères, notamment le français, se maintiennent dans la société marocaine. Conscient de l'intérêt incontournable de la diversité linguistique,

L'Etat a inscrit la pluralité dans sa constitution, et a déclaré dans plusieurs documents officiels sa décision de s'ouvrir sur les langues étrangères. En effet, le Maroc adopte une politique ouverte vis-à-vis des langues étrangères. Cette ouverture est clairement déclarée dans l'article 2 de la CNEF : « Le système d'éducation assure à tous la maîtrise orale et écrite de la langue arabe, langue officielle du pays et, complémentirement, s'ouvre à l'utilisation des langues étrangères les plus largement utilisées dans le monde. » (CNEF, 1999, partie 1, article 2). En outre, la nouvelle constitution 2011 a confirmé dans son article 5 cette décision d'ouverture sur les langues étrangères : « [...] De même il (le Maroc) veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde, en tant qu'outil de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et les civilisations contemporaines » (Constitution 2011, article 5). Toutefois, ni la nouvelle constitution ni la CNEF n'étaient claires au sujet des langues étrangères dans la mesure où elles n'ont pas déterminé explicitement le statut et la fonction que joue chacune de ces langues dans la société marocaine.

Par ailleurs, malgré les différentes actions effectuées par l'Etat pour aménager le paysage linguistique marocain, ce sont les locuteurs qui vont décider le sort de telle ou telle langue. En outre, la politique linguistique fondée sur l'autorité et le pouvoir pourrait prendre le contre-pied des « sentiments linguistiques et culturels » des individus. En effet, l'avenir d'une langue ou d'un dialecte dépend sans doute de l'estime que ses locuteurs lui vouent. Calvet confirme cette idée en disant que : « une pratique consciente de nature a changé soit la forme des langues, soit les rapports entre les langues et les locuteurs » (Calvet, 2002, p16). Ainsi, pour qu'une politique linguistique réussisse, elle devrait prendre en considération les choix linguistiques des locuteurs.

2.3. Statut du français au Maroc

S'interroger sur le statut du français au Maroc demeure un débat de l'actualité. C'est le souci majeur de plusieurs responsables et politiciens, voire de tout le peuple marocain, notamment après la politique de l'arabisation de certaines disciplines de l'enseignement. En effet, tout le monde s'interroge sur l'avenir de cette langue au Maroc. Vivons-nous une régression du niveau de la langue française dans nos institutions et nos établissements scolaires ? A quelle place peut-on positionner cette langue au sein de la communauté linguistique marocaine ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces interrogations, nous allons, dans un premier temps, nous interroger sur l'employabilité du français au Maroc, notamment dans le système éducatif marocain, et dans un second temps, traiter le statut du français par rapport aux autres langues en présence, en discutant bien évidemment les concepts : langue seconde, langue étrangère.

Le français est une partie intégrante du paysage linguistique du Maroc. C'est un héritage important de l'époque coloniale. A cette époque, le français était proclamé langue officielle du pays : maternelle pour les colons et secondaire pour le peuple marocain. Mais au lendemain de l'indépendance, le français perdit ses privilèges et son statut de langue officielle.

En effet, après le départ des colonisateurs en 1956, une sensibilité remarquable se manifesta à l'égard de la langue française, puisque celle-ci représente toujours pour la majorité du peuple marocain un souvenir amer d'une période chaotique de l'Histoire du pays. Faut-il considérer, alors, le français une langue seconde ou alors une simple langue étrangère ? Peut-elle réellement menacer la langue arabe ? Ou coexister avec elle sans aucune menace ?

Avant d'apporter une réflexion à cette problématique et à ses questions annexes, définissons d'abord les concepts : langue étrangère, langue seconde.

On entend par « langue étrangère », la langue qui n'est pas la langue maternelle des membres de la communauté linguistique. Pour la maîtriser, il faudrait l'apprendre par la voie scolaire ou à travers des cours ou des formations. Il s'agit donc d'une simple langue enseignée au sein d'un programme et non pas une langue d'enseignement.

Quant au concept « langue seconde », il désigne la langue la plus importante après la langue maternelle. C'est une langue véhiculaire dans divers secteurs à savoir : l'économie, le tourisme, les institutions administratives, les multimédias et autres. Elle se distingue par ses valeurs statutaires socialement et juridiquement, et par le degré élevé d'appropriation par les membres de la communauté. Il s'agit, ainsi, à la fois d'une langue de communication et d'une langue de scolarisation. Elle est à la fois objet et outil d'apprentissage.

À partir de ces deux définitions, et à travers la situation du français au Maroc telle que nous l'observons dans la société marocaine, nous pouvons dire que le statut du français au Maroc demeure remarquablement problématique : d'une part, il s'agit d'une langue véhiculaire dans plusieurs domaines : l'économie, le tourisme, les administrations et même

dans la vie quotidienne et d'autre part, c'est une simple langue enseignée et non pas une langue d'enseignement, vu l'arabisation du secteur de l'enseignement.

Cette situation est le résultat évident d'une opposition entre un héritage, une réalité langagière incontournable et entre un choix politique : le français est tantôt une langue étrangère jouissant d'un statut particulier, tantôt une langue de communication, privilégiée et véhiculaire dans plusieurs domaines. En outre, le français et son usage ne sont mentionnés officiellement dans aucun article de la nouvelle constitution.

Ce statut ambivalent du français au Maroc se répercute négativement sur la qualité de son enseignement/apprentissage. Les concepteurs des programmes se trouvent embarrassés : quel type de programme devraient-ils conceptualiser pour l'enseignement du français ? Est-ce un programme d'un Français Langue Étrangère (FLE) ou un programme d'un Français Langue Seconde (FLS) ?

Par ailleurs, ces dernières décennies, une chose commence à inquiéter les pédagogues de la matière : c'est la baisse vertigineuse du niveau de français, malgré les différentes réformes adoptées par le Ministère de tutelle. Ils s'interrogent, en effet, sur les causes de cette régression en réfléchissant à l'avenir de l'enseignement/apprentissage de cette langue dans les établissements publics marocains.

D'après notre modeste expérience dans le domaine de l'enseignement, nous pouvons rapporter les principales causes de cette dégradation aux facteurs suivants :

- ✓ l'arabisation irréfléchie, voire hâtive, de quelques disciplines, notamment les disciplines scientifiques ;
- ✓ le volume horaire réservé à l'enseignement du français aussi bien au cycle primaire qu'au cycle collégial est insuffisant ;
- ✓ la formation des enseignants n'est pas à la hauteur des enjeux ;
- ✓ et bien évidemment, le statut ambigu de la langue française au Maroc, et par conséquent, l'absence d'une politique linguistique rationnelle et raisonnée.

À la lumière de toutes ces données, nous pouvons confirmer que le statut du français au Maroc est remarquablement ambigu voire problématique. Cependant, même si le français a perdu beaucoup de ses privilèges, il demeure en dépit de toutes les secousses identitaires, politiques et idéologiques, une langue véhiculaire et un instrument du savoir scientifique et technique incontournable à côté de l'anglais. C'est une langue de la modernité et conférant

un prestige social. Autrement dit, la langue française se maintient toujours dans la société marocaine. Elle est présente partout.

2.4. Statut du manuel scolaire dans les textes officiels

Cette partie du travail a pour finalité de s'interroger sur la place du manuel scolaire dans le système éducatif marocain, notamment son statut dans les documents officiels du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) et ceux du Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE).

Pour ce faire, nous allons effectuer une lecture exploratoire de certains textes officiels tels que : la (CNEF), le livre blanc, le plan d'urgence, la vision stratégique 2015-2030 et les mesures prioritaires 2015-2018 du Ministère.

A) Le manuel scolaire dans la Charte Nationale de l'Éducation et la Formation

La Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation a consacré tout un levier pour entamer la question des curricula et des manuels scolaires. Il s'agit du levier 7 qui s'intitule : « Réviser et adapter les programmes et les méthodes, les manuels scolaires et les supports didactiques ». Ce levier comporte trois articles : le premier et le deuxième portant respectivement les numéros 106 et 107, mettent en exergue les principales innovations relatives aux programmes et aux méthodes. Ces innovations sont les suivantes :

- ✓ l'adoption de l'approche par compétence, basée sur l'apprentissage des habiletés à tous les niveaux : « La refonte des programmes et des méthodes sera dirigée vers la réalisation des objectifs suivants : élaborer et affiner en termes de profils de sortie et de compétences correspondantes, les objectifs généraux fixés à chacun des cycles et niveaux d'éducation et de formation [...] » (CNEF, article 106, p40) ;
- ✓ la réorganisation des contenus des livres scolaires, notamment au primaire et au collège, en unités ou séquences didactiques complémentaires : « d'une part, en segmentant les cours et enseignements sous forme d'unités d'éducation-formation maîtrisables, autant que possible, à l'échelle d'un semestre et le moins possible à celle d'une année entière [...] » (CNEF, 1999, pp40-41 »

Quant au troisième article de ce levier qui aborde la question des manuels scolaires et des supports didactiques, il n'a apporté aucune information sur les futurs manuels scolaires et ne propose aucune suggestion les concernant, que ce soit au niveau de la forme, au niveau du

contenu qu'au niveau de leur structuration. Sachant qu'on a légué entièrement la responsabilité aux « autorités de l'éducation et de la formation » et au comité¹⁴ chargé de la rénovation des programmes : « Etant entendu que les autorités d'éducation et de formation ont la responsabilité de définir les profils de sortie, les objectifs généraux et les principales étapes de progression des programmes et curricula scolaires, le comité mentionné à l'article 107 ci-dessus, supervisera la production des manuels, des livres scolaires et des autres supports magnétiques ou électroniques, sur la base de cahiers des charges précis, [...] » (CNEF, 1999, article 108, p42 ».

Ainsi, cet article, s'intéressant timidement au manuel scolaire, fait allusion aux innovations suivantes :

- ✓ l'adoption de la pluralité des manuels scolaires par : « le recours transparent à la concurrence des développeurs, créateurs et éditeurs, en adoptant le principe de la pluralité des références et supports scolaires. » (CNEF, 1999, article 108, p42 ». Cette innovation est une première dans l'histoire de l'enseignement marocain du fait qu'elle a mis fin au livre unique qui a longtemps dominé le domaine éducatif.
- ✓ la mise en place des autres supports didactiques accompagnants les manuels scolaires : « supports magnétiques ou électroniques »¹⁵. On n'est plus face à un manuel scolaire unique mais plutôt à une panoplie de supports didactiques, comme stipule le texte de la Charte Nationale de l'Education et de la Formation.

B) Le manuel scolaire dans le Livre Blanc

Le Livre Blanc est un ouvrage de huit volumes, élaboré en 2002 par une équipe de spécialistes, visant l'opérationnalisation pédagogique du contenu de la CNEF. En effet, « La CNEF de 2000 a permis de mettre en œuvre plusieurs initiatives visant à la réforme des curricula, au renouvellement des programmes et des manuels scolaires sur la base du Livre Blanc (2002) [...] » (UNESCO, 2010, p8).

En consultant certaines parties de ce livre, nous avons constaté qu'il a visé, dans sa globalité, les points suivants :

¹⁴ Il s'agit d' « un comité permanent de rénovation et d'adaptation continues des programmes et des méthodes. Doté de l'autonomie morale, ce comité sera chargé, notamment, de planifier, superviser et valider les produits d'équipes disciplinaires, interdisciplinaires et intersectorielles [...] » (CNEF, 1999, article 107, p41 »

¹⁵Ibid

- ❖ les grands choix et les orientations pédagogiques qu'on devrait adopter pour la réforme des curricula ;
- ❖ les fondements constants et les finalités majeurs du système éducatif marocain ;
- ❖ le profil de sortie des élèves de chaque cycle et de chaque niveau ;
- ❖ l'enveloppe horaire annuelle, mensuelle et hebdomadaire de chaque discipline ;
- ❖ les compétences disciplinaires relatives à chaque cycle, chaque période et chaque niveau d'apprentissage ;
- ❖ le programme de chaque niveau en présentant la progression des apprentissages pour chaque discipline et en précisant les contenus et les thèmes ;
- ❖ la structuration de chaque niveau d'un point de vue annuel, séquentiel et hebdomadaire.

Ainsi, nous pouvons dire que le Livre Blanc, ainsi conçu, est un document-cadre par excellence et une référence fondamentale dans l'élaboration des manuels scolaires et des orientations pédagogiques de toutes les disciplines.

C) Le manuel scolaire dans le plan d'urgence

Le plan d'urgence est un programme ambitieux élaboré et adopté par le Ministère de l'éducation nationale en 2009. Ce plan a pour objectif de « consolider ce qui a été réalisé, et procéder aux réajustements qui se posent, en veillant à une application optimale des orientations de la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation. » (Discours royal, Octobre 2007).

En consultant le support écrit du plan d'urgence et en jetant un coup d'œil sur ses 23 projets, nous avons constaté qu'aucun de ces projets ne vise des innovations directes concernant les manuels scolaires.

Néanmoins, le huitième projet de ce plan et qui s'intitule « Recentrage sur les savoirs et les compétences de base » fait allusion à une éventuelle adaptation au niveau des méthodes et des supports pédagogiques. Ce projet vise à : « assurer une meilleure qualité des apprentissages en garantissant l'acquisition des savoirs et des compétences de base, à travers des méthodes et des supports pédagogiques adaptés. » (Plan d'urgence, 2009, projet 8, p27).

Pour ce faire, le ministère de tutelle a signé dans le cadre de cet ambitieux programme une convention de collaboration avec le BIEF visant la mise en œuvre d'une pédagogie d'intégration qui « apparaît comme le cadre méthodologique pratique qui permet la mise en

œuvre effective de l'Approche par Compétences (APC), dans l'ensemble des classes marocaines »¹⁶.

Cependant, la mise en place d'une telle pédagogie aurait dû être accompagnée d'une refonte sérieuse au niveau des programmes et des manuels scolaires et ne pas se contenter d'élaborer des « cahiers d'élèves » contenant une panoplie de situations dites d'intégration.

D) Le manuel scolaire dans la vision stratégique de la réforme 2015-2030 et dans les mesures prioritaires 2015-2018

Dans le cadre de la nouvelle réforme éducative marocaine, le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) a envisagé une vision stratégique couvrant la période 2015-2030. Cette vision a pour finalité majeure de faire face aux dysfonctionnements chroniques dont souffre l'école marocaine. Pour réaliser cette finalité et mettre en œuvre les propos de cette vision, le Ministère de tutelle a pris l'initiative de concevoir des mesures prioritaires ciblant précisément les anomalies du secteur qui exigent une intervention relativement rapide voire immédiate. Ces mesures s'étalent sur une période de 2015 à 2018.

En consultant les textes de la vision stratégique et les mesures prioritaires, nous avons constaté que le CSE a abordé la question des programmes et des manuels scolaires dans le levier 12 de sa vision stratégique qui s'intitule « Développement d'un modèle pédagogique ouvert, diversifié, performant et novateur ». Au sujet des programmes et manuels scolaires du primaire, ce levier met parmi ses priorités la révision de ces outils didactiques en prenant en compte plusieurs principes tels que : l'allègement des programmes scolaires, la simplicité des contenus, la flexibilité et l'adaptabilité des modèles et méthodes pédagogiques et didactiques. En effet, « cette révision devra être faite dans le court et moyen terme mais sera précédée, d'une évaluation globale des curricula, programme et formation en vigueur. [...] dans l'objectif de l'amélioration de la qualité dans le sens de l'allègement, de la simplicité, de la flexibilité et de l'adaptabilité » (Vision Stratégique 2015- 2030, p42). A partir de cette citation, nous déduisons que la vision stratégique de la réforme n'envisage pas le changement des manuels scolaires mais seulement la révision et l'allègement des programmes d'études. Cette révision a pour objectif de consacrer un temps suffisant pour le développement des

¹⁶MAROC: La pédagogie de l'intégration dans l'enseignement primaire et secondaire collégial, BIEF, consulté le 18/02/2015 à 2H00

compétences requises chez l'apprenant de l'école primaire et d'« intégrer dans les curricula les activités de soutien, les activités culturelles et de la vie scolaire »¹⁷

A part ces quelques précisions, le CSE n'a pas apporté suffisamment de détails concernant le futur programme d'études que ce soit au niveau de la forme, au niveau du contenu qu'au niveau de sa structure.

Néanmoins, le texte des mesures prioritaires du Ministère, et qui est en parfaite harmonie avec la Vision Stratégique, a procuré plus d'éclaircissements concernant cette question de la révision des curricula et programmes scolaires.

En effet, le premier thème de ces mesures et qui s'intitule « Maîtrise des connaissances de base » vise l'amélioration de la qualité du curriculum des quatre premières années du primaire. Pour ce faire, le Ministère de l'Education Nationale a ciblé les actions suivantes :

- ✓ renforcer les acquis et les avantages du programme scolaire en vigueur;
- ✓ consacrer les quatre premières années aux activités d'éveil et aux apprentissages de base au niveau des langues et des Maths (lire- écrire – s'exprimer - calculer);
- ✓ l'allégement des programmes scolaires en éliminant tout éventuel remplissage ou redondance ;
- ✓ la réorganisation des contenus du curriculum scolaire du primaire en trois pôles à savoir : pôle des langues, pôle des maths et des sciences et pôle de socialisation et épanouissement ;
- ✓ la confirmation de l'adoption de l'approche par compétences ;
- ✓ s'ouvrir sur les différentes méthodes et stratégies didactiques pour mettre en œuvre l'approche par compétences.

Par ailleurs, dans le souci de renforcer la qualité des apprentissages, le Conseil Supérieur de l'Enseignement et le Ministère de tutelle envisagent intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Cela se réalisera par « l'intégration de supports numériques et d'outils interactifs dans les actes d'enseignement et activités d'apprentissage, de recherche et d'innovation »¹⁸

¹⁷ Ibid., p43

¹⁸ Ibid.

3. Approche pédagogique

3.1. Enseignement du français au Maroc : quelle importance ?

L'apprentissage des langues étrangères n'est pas un apprentissage comme les autres. C'est une étude très spécifique qui ouvre plusieurs opportunités : réussite scolaire, sociale et professionnelle. Elle développe, également, chez les apprenants des compétences communicationnelles transversales.

Ainsi, qualifier une langue de faible » ou « forte » est un jugement de valeur illogique, dans la mesure où toute langue, quelle que soit sa nature et son origine, facilite la communication et la collaboration aussi bien à l'échelle locale qu'à l'échelle mondiale. En effet, l'approche réductible de la théorie du "marché linguistique", adoptée par Bourdieu, a été critiquée vivement par L. Messaoudi, en considérant qu'il a figé le réel langagier en le réduisant à la seule relation de « langue dominante/ langue dominée ». Pour L.Messaoudi, les lois même du marché ne peuvent avoir un caractère stable et « elles sont par définition changeantes à l'image des cotations à la bourse » (L.Messaoudi, 2003, p31). Autrement dit, ce qui est fort aujourd'hui pourrait ne pas l'être demain. C'est pourquoi, au lieu de considérer une langue comme plus ou moins importante que les autres, il serait judicieux de juger, après une étude scientifique bien sûr, qu'elle est plus ou moins connue ou plus ou moins employée par rapport aux autres langues. En outre, l'apprentissage précoce d'une langue étrangère contribue largement à la formation globale de l'enfant au niveau linguistique, cognitif et culturel.

Ainsi, « pourquoi apprendre le français au Maroc ? », est devenu une question naïve voire banale, surtout qu'il ne s'agit pas d'une simple langue étrangère mais d'une partie intégrante de notre Histoire voire de notre identité. En outre, il ne faut pas nier que la France demeure le principal partenaire et associé économique du Maroc. C'est pourquoi, nous affirmons que l'apprentissage du français au Maroc et de sa culture ne devrait pas être un choix mais une nécessité incontournable. D'où vient la question qui s'impose : que savent nos apprenants, dans notre système éducatif, de la culture française pour pouvoir s'imprégner de sa langue ? C'est ce que nous essayerons de traiter dans la partie suivante.

3.2. Enseignement du français à l'école primaire publique au Maroc : quelle réalité ?

Conscient de déséquilibre existant entre les lauréats du système arabisé et ceux du secteur privé bilingue, le Ministère de tutelle a décidé d'introduire l'enseignement du français

dès la deuxième année du premier cycle de l'école primaire. Cette initiative reflète la volonté de l'Etat de dresser d'une part ce déséquilibre et d'autre part de « confronter l'apprentissage précoce du français en l'introduisant juste après l'arabe standard » (Bourdereau, 2006, p28). Mais la question qui s'impose est: est-ce que cette réforme a pu résoudre le problème de la baisse vertigineuse du niveau de français à l'école publique ?

Certes, en procédant ainsi, les responsables avaient l'intention « d'égaliser les chances, autant que faire se peut, entre les élèves de l'enseignement public et ceux de l'enseignement privé » (Berdouzi, 2000, p24), mais ils ont oublié que ce qui prime c'est la qualité et non pas la quantité.

Les écoles privées, quant à elles, ont opté pour l'enseignement du français en se focalisant aussi bien l'aspect linguistique que l'aspect culturel. Ils ont pris en considération qu'apprendre une langue en dépit de sa culture est une illusion. C'est pourquoi, ils adoptent pour l'enseignement du français des manuels et des programmes officiels français qui véhiculent et mobilisent la culture française. En outre, l'enseignement privé, a su tirer parti des fautes commises par l'enseignement public au sujet de l'arabisation, du fait que « beaucoup de ces écoles fondent leur démarche sur une juxtaposition des enseignements en français et en arabe : telle leçon de mathématique, étudiée le matin en arabe, le sera l'après midi en français » (Bourdereau, 2006, p32).

En revanche, l'enseignement du français à l'école primaire publique marocaine baigne dans l'arabisation jusqu'au bout ; même les cours de français se sont arabisés voire « marocanisés », dans la mesure où, un bon nombre d'enseignants expliquent des leçons de français en arabe, surtout que les contenus des manuels scolaires mobilisent exclusivement une culture marocaine. Chose qui s'avère contradictoire : comment peut-on enseigner une langue en dépit de sa culture et de son identité ? Et comment apprendre une langue efficacement sans la pratiquer effectivement dans la vie sociale ?

En outre, « l'imprécision du statut du français explique sans doute, en partie, les hésitations et les fréquents changements observés dans la définition des programmes et des approches didactiques, qui oscillent selon les périodes entre deux tendances, deux pôles difficiles à concilier, selon que l'on emprunte davantage à la didactique du français langue maternelle ou à la didactique du français langue étrangère » (Bourdereau, 2006, p29). Autrement dit, et comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, le statut ambivalent du français au Maroc pourrait être parmi les principales causes de l'échec des différentes réformes qui ont succédé au système éducatif marocain. Devant cette situation, les

concepteurs des programmes se trouvent embarrassés : quel type de programmes devraient-ils conceptualiser pour l'enseignement du français ? Est-ce un programme d'un Français Langue Etrangère(FLE) ou un programme d'un Français Langue Seconde(FLS) ? D'autant plus, les responsables, devant ce problème de statut de langue française et celui des programmes d'études, devraient logiquement s'interroger sur le type de formation qu'ils peuvent mettre en place pour préparer des enseignants compétents en la matière.

3.3. Notion de compétence et les réformes curriculaires contemporaines

Depuis plus de deux décennies, la notion de compétence demeure au cœur des réformes scolaires contemporaines. Les programmes qui étaient conçus selon l'approche par objectifs ont cédé la place à une nouvelle génération de programmes élaborés selon les principes de l'approche par compétences. Ce recourt aux compétences au niveau des curricula s'est généralisé non seulement au Maroc mais dans un grand nombre de pays à travers le monde entier. En effet, les réformes contemporaines mises en place dans plusieurs pays ont fondé leurs visions sur divers piliers tels que : la perspective constructiviste ou socioconstructiviste, la logique de compétences, la logique des situations authentiques ou quasi-authentiques et le principe de la centration sur l'apprenant. Ainsi, plusieurs curricula et programmes d'études ont été révisés et adaptés en fonction de ces piliers, notamment, selon les principes de l'approche par compétences.

Au Maroc, et plus précisément en l'an 2000, le Ministère de tutelle a préconisé de fonder les apprentissages sur le développement des compétences. Il a recommandé aux concepteurs de programmes de réviser et d'adapter les curricula et les manuels scolaires en termes de compétences correspondantes à chacun des cycles et niveaux d'enseignement. Désormais, « L'approche par compétences constitue l'axe structurel et structurant du renouveau pédagogique que devaient cibler la révision des programmes et la réforme du livre scolaire » (CSE, 2007, p6).

Toutefois, bien qu'elle soit largement discutée dans plusieurs débats contemporains et traitée dans plusieurs ouvrages spécialistes en la matière, l'approche par compétences reste encore problématique notamment au niveau de la pratique. Malgré les efforts déployés au niveau de la révision des curricula selon les principes de cette approche, la problématique de la qualité au niveau des apprentissages persiste. Les réformes mises en place au niveau des programmes d'études et du modèle pédagogique adopté ne se sont pas accompagnées de l'amélioration qualitative des apprentissages escomptée.

Un bon nombre de pédagogues et de didacticiens sont arrivés à déduire qu'envisager tout un curriculum selon la logique de l'approche par compétences n'est pas une tâche facile. Philippe Jonnaert décrit la complexité de cette tâche en affirmant que « les responsables politiques de l'éducation demandent aux concepteurs de programmes d'études de construire des programmes avec de nouveaux cadre de référence théorique et épistémologique : compétences plutôt qu'objectifs, socioconstructivisme plutôt que comportementalisme, situations de formation plutôt que contenus disciplinaires, accent mis sur l'apprenant plutôt que l'enseignant » (Jonnaert, 2006, p13).

Théoriquement parlant, ces mesures énumérées par Philippe Jonnaert s'avèrent ambitieuses et encourageantes, mais pratiquement, il s'agit d'une tâche relativement complexe dans la mesure où elle exige la mise en place d'un projet sociétal sérieux impliquant tous les intervenants dans le système éducatif y compris l'élève et les parents.

D'un point de vue pédagogique et didactique, envisager des manuels scolaires selon la logique de compétences au lieu d'objectifs, et selon la perspective socioconstructiviste au lieu de la perspective comportementaliste, exige l'adoption d'une entrée par les situations. Cela favorise la mise en place d'une « approche située qui fait nécessairement entrer la vie quotidienne des apprenants dans l'école » (Jonnaert et autres, 2006, p16). Autrement dit, les manuels scolaires devraient proposer une banque de situations-problèmes ayant un sens et proches des situations de la vie quotidienne des apprenants. Il s'agit des situations et des tâches prévoyant des moments de synthèses dans une perspective d'intégration et de mobilisation de leurs ressources personnelles.

Cependant, Jonnaert et son équipe affirment que le problème ne réside pas seulement au niveau de l'élaboration d'une banque de situations, mais au niveau de ce qu'ils ont appelé « l'agir compétent en situation ». Ils posent à cet égard les questions suivantes : « Que ferait une personne pour agir avec compétence dans cette situation ? » et « [...] sur quelles ressources reposent ses actions ? »¹⁹.

Face à cette question de « l'agir compétent », les concepteurs de programmes ainsi que les enseignants devraient envisager des stratégies susceptibles d'initier l'apprenant à utiliser ses ressources et ses savoirs antérieurs à bon escient et au temps opportun pour résoudre correctement une situation donnée. Ils devraient également fournir des exemples d'« agir compétent » face à des familles de situations.

¹⁹ Ibid, p21

A la lumière de ce qui précède, nous pouvons affirmer que mettre la notion de « compétence » au cœur des réformes éducatives contemporaines exige de relever trois défis fondamentaux à savoir :

- élaborer un cadre référentiel de compétences adapté au public cible de chaque niveau ;
- élaborer une banque de familles de situations pour chaque compétence ou ensemble de compétences ;
- envisager des exemples et des stratégies favorisant « l'agir compétent » face à des familles de situations.

3.4. Manuel scolaire et son rôle central dans la réussite scolaire

Le manuel scolaire est l'aboutissement d'un travail d'équipe réunissant enseignants, inspecteurs et professeurs universitaires. Ces derniers sont en relation directe avec la scène éducative et confrontés presque quotidiennement aux problèmes liés aux apprentissages. Leur intention est « Offrir à l'élève un recueil de connaissances où il peut découvrir, apprendre et comprendre de nouvelles choses. Et à l'enseignant, une aide à la gestion de ses cours et une banque d'exercices. Tout en permettant aux parents d'élèves, l'accompagnement et le suivi des apprentissages de leurs enfants » (Memai et Rouag, 2017, p1)

Plusieurs études en matière d'enseignement ont montré que les supports didactiques en général ont un impact direct sur ce qu'on enseigne dans les écoles, et sur la façon de l'enseigner. En effet, l'UNESCO dans son rapport mondial « Education pour tous, l'exigence de qualité » a déclaré qu'« Un enseignement et un apprentissage efficaces exigent que les matérielles d'apprentissage soient largement et équitablement disponibles, ce qui, dans de nombreux pays n'est pas le cas. Il faut d'urgence se préoccuper de cette situation, notamment en repensant les politiques de production et de diffusion des manuels et autres matériels d'apprentissage, et en formant les enseignants à mieux utiliser ces matériels, conformément à une bonne pratique pédagogique » (UNESCO, 2005, p180).

De cette déclaration ressort que le rendement scolaire dépend largement de la qualité des supports didactiques dont les manuels scolaires, de leurs disponibilités et de l'usage pertinent qu'en font les enseignants.

Roger Seguin, quant à lui, classe l'importance des manuels scolaires juste après la généralisation de l'enseignement, notamment au primaire. Il affirme : « Depuis que l'instruction scolaire pour tous a été instaurée [...], l'utilisation généralisée des manuels s'est imposée comme une nécessité pour assurer l'efficacité et la réussite scolaire » (Seguin, 1989,

p1). Il ajoute : « Les autorités responsables de l'éducation de la plupart des pays peu développés ont compris que l'augmentation du nombre des livres scolaires et leur qualité était un élément déterminant pour obtenir un meilleur rendement de l'école. » (Seguin, 1989, p2).

L'association Savoir-Livre a mené une enquête auprès de 63 classes du CP au CM2 au sujet du manuel scolaire pour vérifier si son utilisation entraîne de meilleurs résultats ou non. Elle est arrivée aux résultats suivants : « Avec des manuels, 70% des élèves réussissent mieux, 66% ont plus d'autonomie, 68% réalisent un meilleur travail et 78% des professeurs effectuent moins de photocopies »²⁰

A partir des résultats de cette enquête et des différentes études effectuées en la matière, nous pouvons affirmer que le manuel scolaire est un outil efficace, permettant d'améliorer la qualité des apprentissages des apprenants qui les utilisent. Il joue un rôle central et déterminant dans la réussite scolaire, notamment au primaire.

Conscient du rôle incontournable des manuels scolaires dans l'efficacité du processus enseignement/apprentissage, le Ministère de tutelle a consacré en 2002 une réforme relativement particulière au curricula et aux manuels scolaires. Il a adopté le principe de la pluralité des manuels scolaires pour fournir plusieurs choix aux enseignants et il a œuvré pour la réorganisation des contenus en unités didactiques. De même pour la réforme de 2015-2030, envisagée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement et adoptée par le Ministère de l'Education Nationale, qui compte réviser ces outils didactiques pour qu'ils soient plus efficaces et pour qu'ils remplissent à bon escient son rôle escompté dans la réussite scolaire.

3.5. Manuel scolaire et la transposition didactique

Le terme de la « transposition didactique » a été évoqué pour la première fois par Michel Verret en 1975. Pour qui « La didactique est la transmission d'un savoir acquis. Transmission de ceux qui savent à ceux qui ne savent pas. De ceux qui ont appris à ceux qui apprennent » (Verret, 1975, p139). Cette définition fait allusion à ce qu'on ne peut pas enseigner un savoir tel qu'il est produit dans les communautés savantes sans adaptation au public ciblé. À ce sujet Verret affirme : « Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement [...] ». Dans ce travail de détachement et de transposition, une distance s'institue nécessairement de

²⁰Source : « Des manuels et des maîtres », étude IUFM de Paris, Diffusion Belin septembre 2001 <http://www.savoir-livre.com/manuels-scolaires/tous-gagnants.php>, consulté le 13/06/2015z à 4h50

la pratique d'enseignement à la pratique dont elle est l'enseignement, de la pratique de transmission à la pratique d'invention »²¹

Cependant, ce concept n'a pris vraiment sens qu'avec les travaux d'Yves Chevallard en 1985, notamment dans son livre : « La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné ». Il a défini la transposition didactique comme suit : « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » (Chevallard, 1985, p39 ». Ainsi, nous pouvons comprendre que la transposition didactique est l'opération qui met en jeu une transformation à deux niveaux :

- transformer un savoir savant (le savoir validé par la communauté scientifique) à un savoir à enseigner (celui qu'on trouve dans les manuels scolaires). Cette opération est la responsabilité des spécialistes et des concepteurs des programmes appelés par Chevallard : « les agents de la noosphère²² ».
- transformer un savoir à enseigner à un savoir effectivement enseigné dans une situation classe. Cette opération est la responsabilité des enseignants qui doivent adapter le savoir mobilisé dans les manuels de telle façon qu'il soit convenable à l'âge et au niveau des enseignés.

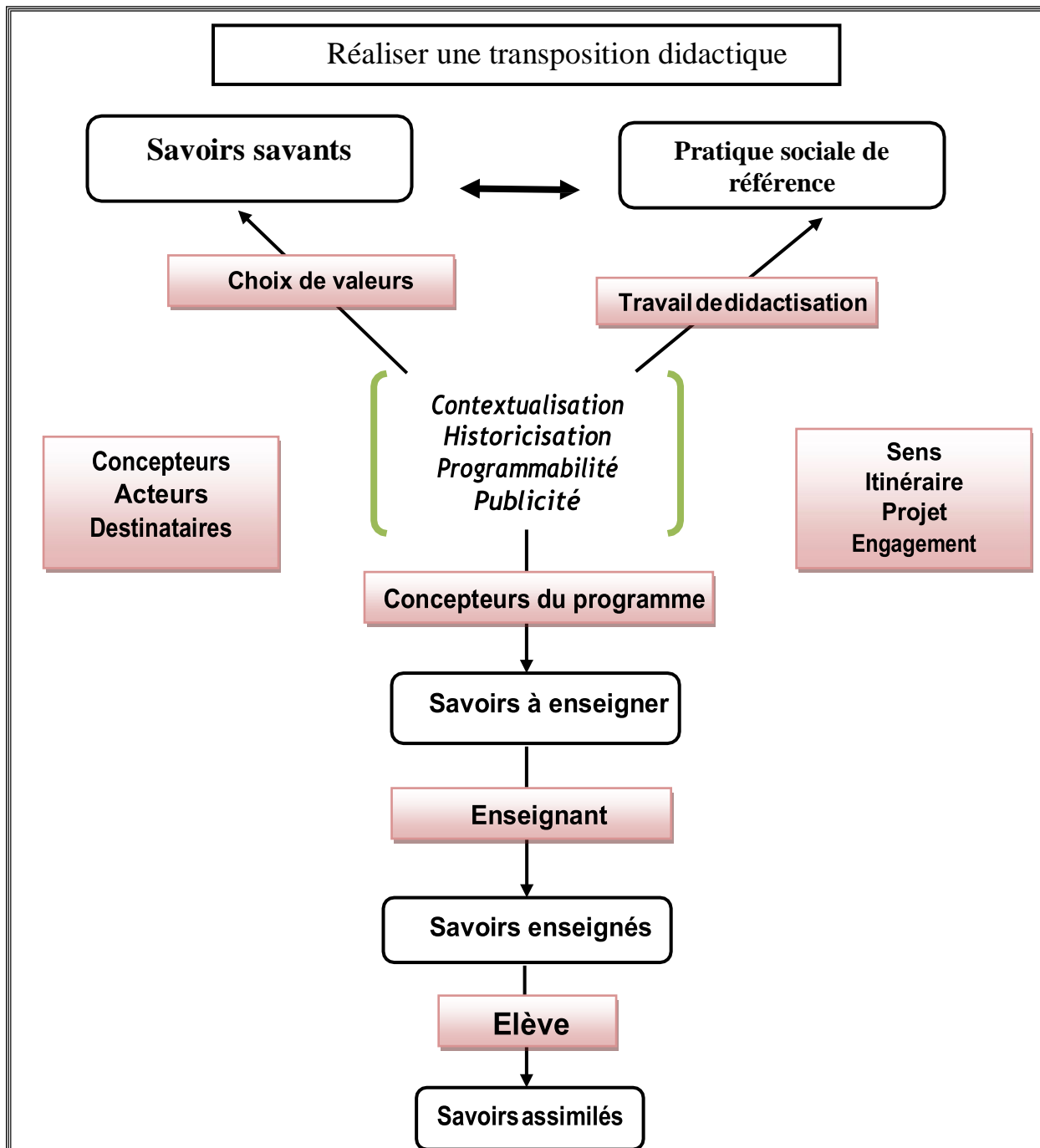
Chevallard a donné des appellations précises à ces deux transformations : la première dite « transposition didactique externe » et la deuxième dite « transposition didactique interne ». Cependant, l'opération de la transposition didactique n'est pas une tâche facile, dans la mesure où il est question de sélectionner, trier, et adapter un savoir. Ce choix est relativement conditionné par plusieurs considérations, à savoir : les finalités majeures de la société, le type de savoirs de référence, l'âge et le niveau du public ciblé.

Dans le même ordre d'idée, Philippe Blanchet et Patrick Chardenet définissent la transposition didactique comme étant « une opération complexe de sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques scientifiques, expertes et sociales de référence afin de constituer des objectifs et des contenus d'enseignement en fonction de besoins et de modalités d'apprentissages ciblés. Cette opération est complexe parce qu'elle fait entrer en jeu une relation réciproque savoirs et pratiques de références, besoins et modalités d'apprentissages

²¹ Ibid., p140

²² La noosphère regroupe l'institution de l'éducation nationale, la demande sociale et la sphère scientifique.

[...]. Elle est complexe également parce que trois types de références entrent en jeu (savantes, expertes, sociales) et que ces trois pôles interagissent entre eux. » (Blanchet et Chardenet, 2014, p248). On peut schématiser le processus de la transposition didactique comme suit :



Source : <http://www.educagr.fr/memento/section3/mettre/s32f3som.htm>

Partons du schéma ci-dessus et en continuité avec ce qui a été dit, nous pouvons constater que le manuel scolaire est un anneau déterminant dans la chaîne du processus de « la transposition didactique ». Il s'agit d'un support didactique véhiculaire du « savoir à

enseigner ». Il reflète le travail de tri et de choix de connaissances fait par les concepteurs des programmes. Ainsi, dans notre analyse des manuels scolaires, il s'avère nécessaire d'entamer cette question de la transposition didactique en répondant ultérieurement aux questions suivantes :

- comment, au niveau des manuels en vigueur, la transposition didactique transforme-t-elle un savoir savant à un savoir à enseigner ?
- comment l'évolution des savoirs est-elle prise en compte ?
- le savoir conceptualisé dans les manuels scolaires, est-il vraiment convenable à l'âge et au niveau du public ciblé ?

3.6. Manuel scolaire et la formation initiale au Maroc: réalité et besoins

En 1999, le Ministère de tutelle a essayé de repenser les aspects touchant à la formation initiale des enseignants, en considérant que « de l'engagement et de la qualité des enseignants dépend le renouveau de l'école. Qualité signifie une bonne formation initiale, une formation continue efficace, des moyens pédagogiques appropriés et une évaluation adéquate des performances éducatives » (CNEF, 1999, levier13, article 133).

La nouveauté la plus considérable de la réforme de la formation initiale est la modification au niveau du mode de recrutement du corps enseignant. Il s'agit de former et de recruter ce qu'on appelle « l'enseignant polyvalent ». Cette réforme de formation initiale souligne que chaque enseignant du primaire doit être capable d'enseigner toutes les matières de base, en bénéficiant d'une formation de type bilingue. En effet, la polyvalence dans le contexte de l'enseignement désigne « un dispositif de travail caractérisé par l'obligation, pour un seul enseignant, d'assumer l'ensemble des disciplines ou matières proposées à un groupe d'élèves » (Baillat, 2001, p94).

Pour qu'un enseignant soit polyvalent, il devrait avoir une culture pédagogique et didactique générale. Il devrait maîtriser la didactique de toutes les disciplines, et le contenu de tous les programmes et de tous les manuels scolaires. Thierry Philippot dit à cet égard que « dans le cadre de cette polyvalence officielle, le professeur des écoles est susceptible (et donc capable) de tout enseigner, à tous les niveaux de l'école primaire. Il doit, entre autres : maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale, concevoir et mettre en œuvre son enseignement, se former et innover » (Philippot, 2008, p99).

Cependant, en consultant le curriculum de la formation initiale du primaire en vigueur, nous avons constaté qu'il y a un manque remarquable à ce niveau. Les concepteurs du

contenu de la formation n'ont pas envisagé un module relatif aux contenus des différentes disciplines susceptible de former et d'informer les futures enseignants au sujet des contenus des programmes d'études et des différents manuels scolaires, et de leurs modes d'utilisations dans une situation classe. Ils ont, en fait, organisé le curriculum de formation en trois modules principaux, à savoir : « module de la planification, module de la gestion des apprentissages et module de l'évaluation » (Curriculum de la formation initiale du primaire, 2014, p16). Ces modules offrent aux futurs enseignants des habiletés au niveau de :

- ✓ la planification des apprentissages en visant les techniques de la planification à long terme, à moyen terme et à court terme avec l'élaboration de tous les documents qui s'y rapportent : répartition annuelle, répartition périodique, répartition hebdomadaire (emploi du temps), répartition quotidienne (fiches pédagogiques et cahier journal) ;
- ✓ la gestion des séances d'enseignement/apprentissage en visant la didactique de toutes les disciplines, la mise en œuvre effective des séquences d'enseignement/apprentissage et la gestion des différents moments d'une séance d'apprentissage en variant les modalités de travail ;
- ✓ l'évaluation des apprentissages sous ses différentes formes : diagnostique, formative, sommative et certificative.

Le curriculum de formation, ainsi conçu, nous laisse anticiper que la majorité de nos enseignants viennent en classe insuffisamment formés et informés au sujet des contenus des curricula, des programmes et des manuels scolaires. Cela donne un profil d'enseignants qui reste intimement lié aux anciennes méthodes en adoptant des pratiques didactiques passives basées entièrement sur le manuel et sur des cours magistraux.

Ainsi, une question s'impose : comment peut-on s'attendre à un rendement satisfaisant d'un enseignant qui ne possède pas suffisamment d'informations relatives aux contenus des manuels scolaires et de leurs différentes modalités d'utilisation ?

Certes, au niveau de chaque module, il est question de travailler sur des parties des programmes et des manuels scolaires de certains niveaux d'études, mais cela ne suffit pas pour s'attarder sur les diverses modalités d'utilisation des manuels scolaires, pour parcourir tous les programmes d'études et pour mener des activités d'analyse critiques et réflexives visant les contenus de tous les manuels scolaires en vigueur et leurs choix pédagogiques, didactiques et méthodologiques.

Chapitre 2

Fondements théoriques à la base de la conception des manuels scolaires

1. Fondements théoriques à la base de la conception des manuels scolaires

L'objectif de la présente partie est d'apporter quelques éclaircissements sur les fondements théoriques et méthodologiques susceptibles d'aider à la conception d'un manuel scolaire. Pour ce faire, nous allons, dans un premier temps, rappeler les grands traits de certaines approches qui ont coexisté ou précédé l'approche par compétences, telles que : l'approche par objectifs, l'approche communicative et l'approche actionnelle. Puis, dans un deuxième temps, nous allons étudier en détail l'approche par compétences, du fait qu'elle occupe une place centrale dans notre problématique.

Nous étudierons, ainsi, les fondements épistémologiques de cette approche et les principales notions qui s'y rapportent. Par la suite, nous allons consacrer une bonne partie de ce chapitre pour déterminer les caractéristiques majeures d'un manuel scolaire conçu selon l'approche par compétences.

Ce survol théorique nous présentera une avancée méthodologique opérante concernant notre problématique. Il constituera une assise théorique fondamentale sur la base de laquelle nous allons évaluer par la suite le contenu des manuels scolaires en vigueur.

1.1. L'approche par objectif

L'approche par objectifs est apparue aux Etats-Unis au cours des années 50 avec les travaux de Ralph Tyler dans le domaine industriel. Elle s'est, ensuite, développée dans d'autres domaines tels que : le domaine du travail et la formation professionnelle et technologique avant d'être étendue dans le domaine éducatif en général et l'enseignement des langues en particulier à travers les travaux de Bloom.

Cette approche est issue également des recherches en psychologie, et plus précisément de la théorie Behavioriste dont Skinner fut l'un des fondateurs. Cette théorie estime que l'enfant apprend sa langue par simple imitation en écoutant et en reproduisant ce que les adultes disaient. Ainsi, l'apparition soudaine du langage chez l'apprenant s'expliquait par imitation, essais, erreurs et récompenses successives. En effet, selon Gantier, enseigner une langue vivante « c'est d'abord faire manipuler les formes afin que s'implante progressivement

un système de réflexes, c'est conditionner les réactions des élèves selon un effort méthodique » (Gantier, 1968, p51). Il s'agit d'un enseignement qui vise la mise en place d'un certain nombre d'« habitudes automatiques » et de « réflexes linguistiques » susceptibles d'aider l'apprenant à produire, par imitation et sans réfléchir, des réponses exactes.

Ainsi, d'un point de vue pratique, la pédagogie par objectifs a fondé son travail sur la simple « imitation-répétition » en faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant. Pour ce faire, elle a mis en jeu des objectifs bien déterminés : un objectif général qui se décline en un ensemble d'objectifs opérationnels ou sous-objectifs. À ce sujet, Cuq explique que l'approche par objectifs consiste à « lier l'objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation [...]. Un objectif global est fixé [...] et décomposé en sous-objectifs qui concourent tous à la réalisation de l'objectif global [...]. Ensuite, un ensemble d'activités pédagogiques est considéré comme nécessaire et suffisant pour la réalisation du sous-objectif » (Cuq, 2003, p192).

De cette citation ressort plusieurs concepts qui se rapportent à la pédagogie par objectifs et qui méritent d'être clarifiés. Il s'agit de l'objectif global ou général, l'objectif spécifique ou opérationnel.

Avant d'identifier ces deux concepts, nous avons jugé logique de définir dans un premier temps le terme « objectif pédagogique ».

Selon Yvon Dimitri Briguette « Un objectif pédagogique est un énoncé d'intention qui vise un comportement nouveau (ou ce que l'apprenant devrait être capable d'atteindre après un traitement pédagogique) » (Dimitri, 2012, p122). Cette définition nous rappelle la réflexion de Bloom à cet égard et qui conceptualise l'objectif pédagogique comme étant une déclaration de ce que l'acte d'enseignement doit amener comme modification chez l'apprenant.

Mager (1971), de son côté, pense que les objectifs pédagogiques doivent décrire d'un côté un ensemble de comportements observables et de l'autre côté, les conditions de réalisation de ces comportements en déterminant la performance minimale à atteindre.

D'un point de vue pédagogique, il existe plusieurs types d'objectifs pédagogiques tels que l'objectif général et l'objectif opérationnel appelé également objectif spécifique. Que signifie, donc, chacun de ces types d'objectifs ?

Concernant l'objectif général, Yvon Dimitri Briguette dit qu'il s'agit d'« un énoncé décrivant l'ensemble de comportements nouveaux (cognitif, psychomoteur, ou affectif) que

l'enseignant s'efforce de produire chez l'apprenant après un cours en particulier ou une activité pédagogique en général »²³

Quant à l'objectif opérationnel, nous adoptons la définition de Hameline qui met en exergue les caractéristiques de ce genre d'objectifs. Ces caractéristiques sont les suivantes :

- ✓ « Son contenu doit être énoncé de la façon la moins équivoque possible. » ;
- ✓ « Il doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable » ;
- ✓ « Il doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester » ;
- ✓ « Il doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage ». (Hameline, 1991, p100)

Par ailleurs, les manuels scolaires conçus selon les principes de l'approche par objectifs étaient élaborés de façon à ce que les apprentissages soient très progressifs mais découpés en bloc isolés. Ces manuels se caractérisaient généralement comme suit :

- ils déterminent, de prime abord, clairement les objectifs à atteindre, que ce soit des objectifs généraux ou spécifiques ;
- ils proposent des activités d'enseignement/apprentissage cloisonnées et découpées adaptées aux objectifs préalablement déterminés ;
- ils mettent en place des tâches à exécuter basées sur l'imitation et la répétition, tout en cherchant des comportements observables dans toutes les activités ;
- chaque leçon se clôture par des exercices structuraux dont le but principal repose sur la répétition. Ces exercices visent l'installation de ce qu'on appelle « des réflexes linguistiques conditionnés » ;
- dans l'optique de cette approche, l'évaluation consiste à viser un échantillon représentatif d'objectifs spécifiques et opérationnels. Et l'enseignant, dans le cadre de cette évaluation, devrait constituer un ensemble de questions qui traduisent et satisfont au mieux cet échantillon d'objectifs. C'est pourquoi, les manuels scolaires conçus selon l'approche par objectifs envisagent des activités évaluatives qui visent l'évaluation des connaissances en dépit des compétences.

Cette façon de voir les choses a été remise en question par plusieurs chercheurs, notamment par Noam Chomsky qui estime que l'homme dispose d'un système inné appelé « La grammaire universelle (GU) ». Cette théorie part de l'hypothèse que l'apprentissage du

²³ Ibid.

langage est facilité par une prédisposition de nos cerveaux pour certaines structures de la langue. L'apprenant selon Chomsky n'apprend pas sa langue par imitation mais par la création de ses propres énoncés qui sont des universaux de langage. Il s'agit d'une grammaire universelle définie par Chomsky comme étant « un système des principes, des conditions, et des règles qui sont des éléments ou des propriétés de toutes les langues humaines, pas simplement par accident mais par nécessité- biologique et non logique, évidemment » (Chomsky, 1977, p40, trad. FSE)²⁴.

De ce point de vue ressort que l'apprentissage d'une langue n'est pas passif. Mais il s'agit d'un processus dynamique où l'apprenant révisé constamment ses systèmes de grammaire sous-jacents en les rapprochant de ceux de la langue cible.

1.2. L'approche communicative

Avant d'entamer ce volet relatif à l'approche communicative, il convient de préciser que nous avons jugé suffisant à notre étude de situer cette approche seulement dans son contexte didactique et pédagogique, sans pour autant aborder son contexte politique et social.

Ainsi, la question qui nous interpelle à ce niveau est la suivante : quel est le contexte didactique et pédagogique dans lequel a évolué l'approche communicative ? Quelles sont ses caractéristiques didactiques et pédagogiques ? Et comment elle se manifestait dans les manuels scolaires ?

L'approche communicative, dite aussi fonctionnelle/notionnelle, a vu le jour en France à partir des années 1970 en réaction épistémologique contre les méthodologies antérieures telles que : la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle qui trouvaient leur contexte dans la psychologie behavioriste et la linguistique structurale.

En effet, cette approche s'est développée en pleine période structuraliste et behavioriste qui se caractérisait par une centration sur la langue elle-même et par la mise en valeur des exercices structuraux. Ces exercices, basés sur des structures toute faites, avaient pour objectifs la mise en place des « habitudes linguistiques automatiques » en se servant de l'imitation, la répétition, l'essai, l'erreur et les récompenses successives.

Avec l'approche communicative, la centration de l'acte d'enseignement/apprentissage se déplace vers la communication comme compétence favorisant l'interaction

²⁴ Cité par Marc Souchon, 1996, Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, in Centre de Linguistique Appliquée

interpersonnelle. Il ne s'agit plus d'apprendre des structures linguistiques par cœur, mais ce qui prime c'est former des apprenants qui prennent en charge la construction de leur savoir de manière autonome. Ainsi, on n'est plus devant un apprenant passif qui ne réagit point, mais devant un apprenant averti, actif, prêt à mobiliser des stratégies d'interaction et de réflexion sur son apprentissage.

En effet, la langue selon cette approche est considérée comme un simple moyen de communication favorisant l'interaction sociale. Cette idée a été avancée par le didacticien Dell Hymes qui a proposé la notion de « compétence de communication » pour mettre en exergue le caractère social de la langue. Hymes a affirmé que « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social » (Hymes, 1984, p34). C'est pour cette raison qu'il a reproché à Chomsky de ne pas prendre en considération la dimension sociale de la langue quand il a défini « la compétence linguistique » comme étant une capacité innée et universelle que possède tout être humain. Certes, la compétence linguistique reste une condition *sine qua none* à la réussite de l'apprentissage des langues, mais ne constitue plus la seule condition. D'autres composantes devraient s'y ajouter telles que : la composante sociolinguistique, la composante pragmatique et la composante culturelle.

Ainsi, selon les principes de cette approche, savoir communiquer consiste à « être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc.). » (Germain, 1993, p204).

De ce point de vue, on peut considérer l'approche communicative comme une approche révolutionnaire en didactique des langues, dans la mesure où elle a modifié le statut de l'enseignant, de l'apprenant, de l'erreur, du savoir linguistique mobilisé, voire de l'acte enseignement/apprentissage en général :

- ✓ l'enseignant n'est plus celui qui détient le savoir, mais il a pris, selon cette approche, le rôle du facilitateur et médiateur qui organise et oriente. Il ne monopolise pas la parole, mais par contre, il encourage la participation orale des apprenants. Ainsi, les activités d'enseignement sont, désormais, considérées comme « des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances » (Legros et CRINON, 2002, p28)

- ✓ l'apprenant, quant à lui, n'est plus un simple consommateur. Il devient actif, dynamique, autonome. Il est, désormais, impliqué dans l'acte enseignement/apprentissage pour qu'il puisse construire son savoir en se basant sur ses pré-requis. De ce point de vue, l'apprentissage est conçu comme « un processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition »²⁵.
- ✓ l'erreur joue, selon les principes de l'approche communicative, une fonction formative. Elle est considérée comme normale voire nécessaire. Elle fait partie du processus d'apprentissage et ne devrait pas être perçue comme « faute ». Cela dit que l'apprenant construit progressivement son savoir langagier en se servant de ses erreurs et de ses pré-requis ;
- ✓ le savoir linguistique mobilisé n'est plus un savoir livresque non fonctionnel, basé sur des règles de grammaire rigides et difficiles à appliquer dans la vie quotidienne de l'apprenant. Mais, il devient un savoir authentique ou quasi-authentique qui émane de l'entourage immédiat de l'apprenant. Ce qui pourrait susciter chez ce dernier un besoin réel de communiquer et d'échanger. Pour ce faire, l'enseignant est invité à créer des situations d'interaction et des activités de jeu de rôle susceptibles de provoquer des échanges imprévisibles.

De tout ce qui précède, nous constatons qu'un des objectifs principaux de cette approche est le développement de la compétence communicative chez l'apprenant. C'est pourquoi une nouvelle génération de manuels scolaires a vu le jour en privilégiant :

- ❖ des activités et des textes dont le contenu émane de la vie quotidienne de l'apprenant. Ces activités se basent sur des supports authentiques tels que : des articles de journal, des interviews de média, des recettes de cuisine, etc. Les textes et les exercices hors contexte, notamment les exercices structuraux, ont été bannis de ce type de manuels ;
- ❖ des dialogues quasi authentiques et des échanges de la vie réelle en favorisant le registre courant ainsi que les éléments prosodiques qui complètent le sens des énoncés ;
- ❖ des exercices dits pré-communicatifs ayant pour objectif de préparer l'écrit : des exercices de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de lexicale (exercices à trou, exercices de transformation, jeux de langue ...)

²⁵(Ibid)

- ❖ des exercices communicatifs visant la production écrite proprement dite (achever une histoire, écrire une lettre, rédiger un résumé). Pour ce faire, l'apprenant pourrait se baser sur des posters, des images et des desseins ;
- ❖ des exercices de traduction visant la comparaison entre la langue maternelle et la langue cible pour éviter toute confusion ou ambiguïté ;
- ❖ des exercices oraux sous forme de dialogues situationnels traitant des thèmes et des sujets authentiques tels que : « au restaurant », « à la poste », « à la gare », etc.

Néanmoins, il faut signaler que malgré les apports bénéfiques de l'approche communicative dans le domaine éducatif, elle a suscité plusieurs critiques. Parmi ces critiques, nous citons celles de Little qui a affirmé que « s'intéresser en priorité à la communication orale aux dépens de l'écrit et de la grammaire amène à négliger les aspects métacognitifs du processus d'apprentissage » (Little, 1997, cité par Lamy, 2001, p132).

Cette citation montre que, dans le cadre de l'approche communicative, souvent la dimension communicationnelle évince l'aspect linguistique qui a été relégué au second plan. Ce qui prime pour cette approche c'est que l'apprenant réussisse à se faire comprendre. L'exactitude de l'orthographe et des constructions grammaticales n'est pas primordiale.

1.3. L'approche actionnelle

À la différence de l'approche communicative qui prône la communication, l'approche actionnelle favorise l'action, l'interaction et l'agir social. En effet, comme son nom l'indique, l'approche actionnelle fonde son travail sur « l'action », elle est reconnue dans le domaine didactique comme une approche de « l'agir social » par excellence, dans la mesure où elle met l'apprenant au centre de l'action pédagogique en le considérant comme un acteur social.

Il s'agit d'une approche recommandée en 2001 par le Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL) qui l'a définie comme suit : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur ou l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2001, p15).

Désormais, l'apprentissage n'a plus une dimension purement scolaire mais il s'est orienté vers la société. Autrement dit, les tâches que les apprenants sont invités à réaliser sont

à la fois scolaires et sociales. Ainsi, l'enseignant selon cette perspective devrait travailler sur les différentes modalités d'articulation entre « l'agir social » et « l'agir scolaire ».

En consultant le CECRL, nous avons constaté que l'approche actionnelle, telle qu'elle a été conçue par ce cadre, a redéfini le statut de l'apprenant, du savoir à apprendre et des tâches à accomplir par l'apprenant. D'autant plus, qu'elle a apporté de nouveaux concepts adomaine de la didactique des langues tels que : la notion de « la tâche », la notion de « l'action » et la notion de « l'acteur social ».

Dans ce qui suit, nous allons apporter des éclaircissements sur le nouveau statut de l'apprenant et du savoir à apprendre tout en essayant de clarifier les notions de « la tâche », de « l'acteur social » et de « l'action » :

- ❖ au sujet de l'apprenant, outre le statut dynamique et actif qu'on lui a accordé dans le cadre de l'approche communicative, il est considéré comme un acteur social qui devrait mobiliser ses ressources, préalablement installées, dans des situations authentiques. L'apprenant, selon l'approche actionnelle, est amené, progressivement, à agir avec les autres dans un contexte à la fois scolaire et social. Selon cette optique, la classe est considérée comme un milieu social qui pourrait fonctionner comme une petite société d'apprentissage. Selon Jean-Pierre Robert, « En tant qu'acteur social, l'apprenant doit, pour communiquer, mobiliser toutes ses compétences et notamment, sa compétence sociolinguistique qui porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (Robert, 2008, p37).
- ❖ concernant le savoir à apprendre, il se décline en suites d'actions compatibles avec les descripteurs de compétences. L'action, selon le conseil de l'Europe, est « le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, 2001, p15). De ce point de vue, le savoir se manifeste sous forme d'activités fondées sur le concept de « tâche » qui est « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé »²⁶. Daniel Coste, quant à lui, conceptualise la notion de « tâche » comme étant toute « action finalisée avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur Internet, jouer au loto) » (Coste,

²⁶ Ibid. p16

2009, p16). D'après cette définition et selon la logique du CECRL, l'exécution d'un certain nombre de tâches permet aux apprenants d'acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être aidant à former un acteur social autonome. Cette idée a été confirmée par la didacticienne Evelyne Rosen pour qui « La notion de tâche à accomplir est, en effet, au cœur du CECR. Dans cette perspective, le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement. [...], l'objectif est constant : accomplir différentes tâches en vue de s'intégrer à terme dans une communauté autre pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière. » (Rosen, 2007, p18).

A la lumière de ces nouveautés au niveau du statut de l'apprenant et du savoir à apprendre, les concepteurs des programmes d'étude se sont trouvés contraints de modifier la logique, la structure et le contenu des manuels scolaires d'un point de vue didactique, méthodologique et thématique. Parmi ces modifications, nous citons :

- chaque manuel scolaire devrait viser un seul niveau de référence parmi les six niveaux communs de référence proposés par le CECRL. Il s'agit de A1 (niveau introductif), A2 (niveau intermédiaire), B1 (niveau seuil), B2 (niveau avancé), C1 (utilisateur autonome), C2 (maîtrise) ;
- le manuel scolaire conçu selon l'esprit de l'approche actionnelle propose cinq activités langagières: la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production de l'oral en continu, la production de l'oral en interaction et la production de l'écrit. Ces activités pourraient être exploitées selon trois dimensions ou composantes de la compétence communicative à savoir: la composante linguistique qui met en jeu la syntaxe, le lexique ainsi que le côté phonologique de la langue, la composante sociolinguistique qui s'intéresse généralement aux niveaux de langue, aux dialectes, aux accents, aux règles de politesse et de tout ce qui relève des marqueurs relatifs aux relations sociales. Et la composante pragmatique qui vise les stratégies discursives en faisant le lien entre le locuteur et le contexte situationnel ;
- d'autant plus que ces manuels ne devraient pas proposer une suite d'exercices avec des consignes, mais un ensemble de tâches qui a une relation étroite avec certaines activités sociales susceptibles d'être assurément transposables en situation réelle de communication.

Telles sont les caractéristiques majeures du contenu des manuels scolaires conçus selon l'esprit de l'approche actionnelle. Qu'en est-il, donc, des spécificités des manuels conçus selon la logique de l'approche par compétences ? Quels sont les principes fondamentaux de cette approche ? Et quels sont ses fondements théoriques ?

C'est ce que nous aborderons dans la partie qui va suivre.

1.4. L'approche par compétences

Avant d'aborder le volet relatif à l'approche par compétences, il convient de rappeler que cette approche est au cœur de notre problématique de départ. En effet, cette dernière met en question les manuels scolaires en vigueur en vérifiant si leurs contenus sont en adéquation avec la logique de l'approche par compétence adoptée par le Ministère de tutelle.

Ainsi, nous avons jugé logique, voire obligatoire, de consacrer une bonne partie de ce chapitre à l'étude de l'approche par compétences et tous ses sujets annexes : sa dimension sémantique, ses fondements théoriques et épistémologiques, ses caractéristiques pédagogiques et didactiques ainsi que les principales notions qui s'y rapportent. D'autant plus que nous allons essayer de déterminer les caractéristiques majeures d'un manuel scolaire conçu selon l'approche par compétences au niveau des situations d'enseignement/apprentissage et au niveau des situations d'évaluation.

Ces éclaircissements théoriques et conceptuels constitueront une base de données essentielle et déterminante, susceptible de nous aider à mener à bien notre analyse de contenus des manuels scolaires.

1.4.1. Compétences/approche par compétences : Essai de définition

Avant de mener une réflexion relative à « l'approche par compétences », il convient, dans un premier temps, de questionner la notion de « compétences ».

Ce concept de « compétences », notamment « la compétence linguistique » est apparu pour la première fois au début des années 60 avec les travaux de Naom Chomsky, par opposition aux principes du béhaviorisme linguistique qui affirme que la langue s'apprend par « essais, erreurs, conditionnement et renforcement » (Dolz et Ollagnier, 2002, pp31-32).

Chomsky utilise la notion de « compétence » en dichotomie avec celle de « la performance ». Il définit la première comme « le savoir linguistique du locuteur ». Et la

deuxième comme « la réalisation concrète de ce savoir linguistique dans des actes de communication »²⁷. Autrement dit, il considère « la compétence » entant qu'un ensemble de connaissances théoriques du langage et « la performance » comme une mise en œuvre effective de ces connaissances dans des situations authentiques. Selon Chomsky, l'esprit humain possède des propriétés formelles innées lui permettant de comprendre et d'engendrer des multitudes de phrases correctes à partir d'un système de règle Hymes de son côté attribue à la notion de « compétence », outre la dimension linguistique, une dimension sociolinguistique en parlant ainsi d'une « compétence de communication ». Il estime que « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire, une connaissance conjuguée de norme de grammaire et de normes d'emploi. » (Hymes, 1984, p47).

Deux déductions fondamentales se dégagent de cette définition : la première c'est que Hymes a bâti sa réflexion sur celle de Chomsky. Il a montré que la notion de compétence, telle qu'elle a été conçue par Chomsky, n'est pas fautive mais elle est, en fait, incomplète, dans la mesure où elle s'intéresse uniquement au savoir dans sa visée linguistique. Ainsi, il a proposé de la compléter par une autre dimension qui est la dimension sociolinguistique. La deuxième déduction c'est que la compétence communicative revendiquée par Hymes est orientée vers l'emploi, l'action et le savoir-faire. Et qui dit savoir-faire dit « le pouvoir d'adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues, c'est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti sans effort inutile, c'est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que répéter » (Reboul, 1980, p67).

En outre, une autre dimension a été ajoutée par plusieurs chercheurs aux concepts de « compétences ». Il s'agit de la dimension « Savoir-être ». Selon D'Hainaut, une compétence est « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité » (D'Hainaut, 1988, p472). Désormais, la notion de compétence a été reprise et définie maintes fois selon la tripartition savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Cependant, dans certains programmes et manuels scolaires notamment, au Maroc, souvent la notion de compétence se substitue à celui d'objectif. Ce qui prouve que les deux notions créent des ambiguïtés aussi bien pour les concepteurs de programmes que pour les enseignants. D'autant plus que certains chercheurs tels que Georges Legault, France Jutras et Marie Paule Desaulniers contredisent cette conception de la compétence qui prône, outre le

²⁷ Idem

savoir et le savoir être, le savoir faire. Ils considèrent que cette dernière notion faisait partie aussi de l'approche par objectifs ce qui crée une certaine confusion entre les deux approches. C'est pourquoi, ils ont adopté la définition de la compétence proposée par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui est la suivante : « la compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2000, p5). Ils affirment à cet égard que « Le « savoir-agir » dans l'approche par compétences se distingue de la notion de « savoir-faire » qu'on retrouve dans l'approche de formation par objectifs » (Legault et al., 2002, p26).

Il ressort de cette redéfinition de la notion de compétence qu'on a remplacé la notion de « savoir-faire » par une autre plus significative qui est la notion de « savoir-agir ». L'agir, dans ce sens, est plutôt orienté vers l'action, la réaction voire vers la créativité. Alors que le « faire » est, par contre, du côté de l'exécution, de l'imitation et de la répétition.

Toutefois, pour qu'un savoir-agir puisse remplir sa fonction, il devrait fonder sa réalisation sur la mobilisation d'un certain nombre de ressources dans des situations concrètes. Ceci dit que le concept de compétence ne se résume pas à la tripartition : savoirs, savoir-faire et savoir être, mais à la capacité d'un apprenant de mobiliser l'ensemble de ces éléments appelés « ressources » dans des situations dites authentiques ou quasi-authentiques. : « pour qu'un élève soit compétent, il ne suffit pas qu'il « sache des choses », il faut aussi qu'il puisse les utiliser, autrement dit, qu'il puisse mobiliser les ressources en sa possession à bon escient et en temps utiles. » (Rey et al., 2006, p3).

Par ailleurs, le développement de cette capacité de « mobilisation des ressources » demeure, selon plusieurs didacticiens, la responsabilité de l'approche par compétence. Mais comment cela pourrait-il se réaliser ?

Xavier Roegiers a essayé de répondre à cette question dans son ouvrage « une pédagogie de l'intégration » en parlant d'un autre concept qui est le concept de « famille de situations ». Il a affirmé que la compétence est « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations » (Roegiers, 2004, p115). Nous pouvons comprendre de cette citation que l'élaboration d'une famille de situations, qui est un ensemble de situations-problèmes inédites, est une condition sine qua non pour la mobilisation des ressources. Cela donne du sens aux apprentissages. Cette idée a été mise en évidence par Xavier Roegiers qui a affirmé que « Donner du sens aux apprentissages c'est montrer à l'élève à quoi sert tout ce

qu'il apprend à l'école, (...) à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations. » (Roegeirs, 2000, p52)

C'est dans ce sens que vont les réflexions de Romainville vis-à-vis de l'approche par compétences. Selon lui : « il s'agit en quelque sorte de renverser la logique didactique classique qui a tendance à repousser en bout de formation la question de l'investissement de ce qui a été appris au sein de tâches significatives. Tout au contraire, l'approche par compétences place au cœur de la formation la mobilisation des ressources à apprendre et met d'emblée l'accent sur les situations que ces ressources permettent à la fois de mieux apprendre et de mieux gérer » (Romainville, 2008, p65).

A la lumière de tout ce qu'on vient de citer, nous pouvons affirmer que l'approche par compétences a pour objectif de dépasser les limites de la pédagogie par objectifs qui avait tendance à cloisonner les connaissances et les décliner en de multiples objectifs opérationnels, sans pour autant développer chez l'élève la capacité de mobiliser les savoirs acquis dans des situations concrètes. Ce qui pourrait engendrer, par conséquent, une perte de sens des apprentissages. Ainsi, trois éléments constants semblent constitutifs du concept de « compétence » : dans un premier temps, la compétence fait appel à un système intégré de ressources déclinées en « savoirs », « savoir-faire/savoir-agir » et « savoir-être ». Dans un deuxième temps, elle repose sur la mobilisation de ces différentes ressources, préalablement installées, dans des situations concrètes. Dans un troisième temps, sa réalisation effective exige l'élaboration d'une famille de situations qui renferme un ensemble de situations-problèmes inédites susceptibles d'aider les apprenants à mobiliser les ressources en leur possession à bon escient et en temps opportun.

1.4.2. Fondements théoriques de l'approche par compétences

Discuter l'esprit et la logique de l'approche par compétences exige la compréhension de ses principes théoriques dans une perspective historique et épistémologique. Il nous semble, donc, relativement logique de dresser quelques pistes de réflexion à cet égard en proposant une courte synthèse établie à partir de nos différentes lectures en la matière.

Dans les ouvrages et les articles consultés, nous avons constaté qu'il y a une certaine unanimité sur le fait que l'approche par compétences tire ses fondements théoriques des courants suivants : le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Gérald Boutin a dit à cet égard que « l'approche par compétences [...] se présente comme un enchevêtrement de deux courants de pensée : (a) le

comportementalisme et (b) le constructivisme souvent confondu avec le socioconstructivisme qui en est une variante » (Boutin, 2000, p38)

Pour comprendre en quoi ces différents courants influent-ils sur l'approche par compétences, nous allons présenter, ci-après, les principes pédagogiques et les formes d'apprentissage privilégiées par chacun de ces courants.

1.4.2.1. Le béhaviorisme

Dans le terme « Béhaviorisme », on entend le vocable « Béhaviour » qui signifie « comportement » en anglais, d'où son appellation en français « le comportementalisme » ou « la théorie du comportement ». Il s'agit d'une approche de la psychologie qui a donné naissance à une grande théorie de l'apprentissage au début du 20^{ème} siècle. Cette théorie a influencé largement le domaine éducatif, ayant pour seul objet d'étude « le comportement » notamment, les comportements observables et mesurables tout en rejetant la référence à la conscience. Tout ce qui se passe dans le cerveau appelé par les béhavioristes « la boîte noire », du fait qu'on ne peut voir ce qui se passe dans la tête de celui qui apprend. C'est pourquoi, ce qui prime pour les béhavioristes c'est ce qui se passe à l'extérieur de la dite « boîte noire ».

Annie Bertrand et Pierre-Henri Garnier ont affirmé cet égard que « le béhaviorisme interprète tout comportement (humain ou animal) en terme de « Stimulus- Réaction », le stimulus étant ce qui provient de l'extérieur de l'organisme et la réaction ce que cet organisme fait après avoir été stimulé » (Bertrand et Garnier, 2005, p29)

Historiquement parlant, plusieurs noms viennent à l'esprit quand on parle de la théorie béhavioriste. Parmi ces noms, nous citons : Ivan Pavlov, Johan Watson et Skinner. Pavlov a mis l'accent, dans ses travaux, sur les « réflexes conditionnels » appelés aussi « conditionnement classique » favorisant une association entre un stimulus provenant de l'extérieur et une réponse dite réflexion conditionnelle. Après de longues études et expériences sur les animaux, Pavlov finit par adopter une conviction qui considère le conditionnement comme la base et la source de tout apprentissage aussi bien pour les animaux que pour les êtres humains.

Suite aux travaux de Pavlov, Watson s'intéressait aussi au conditionnement et aux réflexes conditionnels. Il a été le premier à utiliser le concept « Béhavioriste », c'est pourquoi on le considère comme le fondateur de ce courant. Selon la perspective Watsonienne « le

comportement humain s'élabore progressivement au travers d'apprentissages successifs, des associations simples entre stimuli et réponses acquises dans l'enfance servent de matériaux de base aux comportements plus complexes qui sont émis durant la vie de l'adulte » (Cité par Ovide Fontaine, 1978, p64). De cette citation, nous déduisons que Watson avait la conviction que tous les comportements complexes étaient à l'origine une suite de comportements conditionnés. Pour lui, les êtres humains ont tous les mêmes potentiels à la naissance et ce sont les caractéristiques de l'environnement dans lequel ils évoluent qui les façonnent différemment et donnent des profils de personnalités uniques. De ce point de vue, Watson semble nier l'agir de l'individu sur son environnement et l'existence d'une certaine interaction entre cet individu et son entourage. Il estime que ce dernier apprend seulement à « répondre » aux stimuli provenant de son milieu, d'où vient la dénomination de « conditionnement répondant ».

A l'encontre de Watson, Skinner a parlé du « conditionnement opérant » pour montrer que l'individu, qu'il soit animal ou être humain, agit sur son environnement. Cet individu n'est plus un sujet passif comme pensait Watson mais actif par la production de réponses. Selon Skinner ce terme de « conditionnement opérant » signifie que « l'apprentissage opère sur l'environnement afin de produire une conséquence » (Cité par Drew Westen, 2000, p260). Dans ce cas, le comportement n'est pas considéré comme un réflexe, mais comme une conduite complexe. Et c'est la conséquence de ce comportement qui déterminera le degré de probabilité de son apparition. Ainsi, Skinner a proposé, à la place du modèle « Stimulus-Réponse » adopté par Pavlov et Watson, un autre modèle à savoir : « Stimulus - Réponse - Conséquence ou comportement opérant ». Mais, pour contrôler les comportements, il affirme que la meilleure façon est de renforcer positivement ceux qui sont jugés favorables (renforcement positif). Il est à noter que Skinner a critiqué fortement le modèle traditionnel de l'enseignement basé sur des renforcements négatifs, du fait que cela risque de démotiver l'apprenant notamment, par la multiplication des feedback négatifs. Ainsi, pour réduire ce genre de renforcement, Skinner a proposé un modèle d'enseignement appelé : *l'enseignement programmé*. Ce modèle consiste à découper le savoir à enseigner en plusieurs unités relativement courtes susceptibles d'aider l'élève à produire des réponses correctes afin d'assurer un renforcement immédiat et positif.

Cependant, pour répondre aux critiques l'accusant de nier l'existence des pensées et des sentiments, Skinner a affirmé qu'il existe un « [...] monde privé contenant les sentiments et les

états d'esprit, mais que ce monde est inaccessible pour une tierce personne qui observe, et ainsi inaccessible à la science » (Skinner, 1976, p256).

Concernant l'application des principes du béhaviorisme dans le domaine éducatif, la littérature montre que les idées béhavioristes ont envahi la scène éducative pendant les années 70. Elles ont eu une influence considérable sur les pratiques enseignantes notamment, celles qui adoptent ce qu'on appelle la pédagogie par objectifs. Ainsi, les caractéristiques essentielles d'un enseignement de type béhavioriste sont les suivantes :

- ✓ les connaissances devraient être acquises en termes de comportements observables, c'est pourquoi, on évolue en fonction des objectifs opérationnels préalablement déterminés ;
- ✓ les leçons sont décomposées en étapes minimales susceptibles de réduire la probabilité d'obtenir des réponses erronées ;
- ✓ l'erreur est considérée comme un non apprentissage. Elle est à bannir, du fait que son apparition pourrait présenter des risques susceptibles de constituer un obstacle à l'apprentissage ;
- ✓ l'apprentissage se réalise grâce à : l'imitation, la répétition et le renforcement immédiat ;
- ✓ l'élève devrait résoudre une suite d'exercices d'application sous l'orientation permanente de l'enseignant ;
- ✓ l'enseignant se contente de définir les objectifs d'apprentissage, de sélectionner et classer les exercices selon leur degré de complexité et d'aider les élèves à résoudre les exercices en dissipant les obstacles cognitifs.

Plusieurs critiques ont été adressées au courant béhavioriste. En effet, les psychanalystes et les cognitivistes ont reproché aux béhavioristes d'avoir négligé, voire nié, le rôle de la conscience et de l'activité mentale dans l'apprentissage, en privant l'élève de sa capacité humaine à traiter l'information. Ils contestent le fait d'accorder plus d'importance à l'environnement et aux comportements observables de l'individu et d'essayer de les conditionner à l'aide d'un ensemble de renforcements. Ajoutons à cela, qu'un bon nombre de pédagogues et didacticiens s'est positionné contre l'idée de découper le savoir à enseigner en plusieurs unités et savoirs cloisonnés. Ils voient que, même si cela pourrait avoir des résultats satisfaisants au niveau des apprentissages intermédiaires, l'élève pourrait ne pas maîtriser l'objectif général et global de l'apprentissage dans sa complexité.

1.4.2.2. Le cognitivisme

Dans le terme « cognitivisme » on entend le vocable « Cognit », venant du latin «cognitio», qui signifie « connaissance ». Ainsi, comme son nom l'indique, le cognitivisme a pour objet d'étude « la connaissance ». Il s'agit de comprendre les processus mentaux mis en œuvre quand le sujet traite une information donnée ou recourt à un comportement : « la psychologie cognitive a pour objet de reconstituer et de décrire les différents processus internes, de nature psychologique, que l'on suppose à l'origine des conduites » (Launay, 2004, p18).

Cette théorie est apparue vers les années 70 avec les travaux de Bruner, le précurseur du cognitivisme, mais également avec les réflexions de Gagne et Ausubel qui ont développé les conceptions pédagogiques et didactiques de ce modèle d'apprentissage, et celles de Tardif qui a proposé un modèle pédagogique favorisant la prise en compte des stratégies d'apprentissage.

Il convient de préciser que les idées du cognitivisme se sont développées en cette période par opposition aux principes du behaviorisme qui prônent « l'apprentissage par réception ». Les cognitivistes qui, par contre, favorisaient « l'apprentissage par découverte », avaient l'intention de mettre en exergue le rôle des stratégies mentales traitant les informations reçues en fonction des informations préexistantes. Ils étaient contre le fait de conceptualiser l'esprit humain comme étant un récipient vide dans lequel viennent s'accumuler les connaissances. L'apprentissage selon cette théorie est un changement permanent dans les structures mentales. C'est pourquoi, les partisans de ce courant théorique revendiquent toujours la prise en compte de ce que l'apprenant connaît, en l'occurrence ses apprentissages antérieurs, ses représentations, son vécu ainsi que sa langue maternelle.

Cette rupture avec les idées behavioristes a donné naissance à deux courants de la psychologie cognitive :

- ✓ le premier considère le cerveau et l'esprit humain comme un ordinateur ou un système complexe de traitement de l'information. Ce système fonctionne grâce à une structure de stockage qui est la mémoire. Cette dernière collecte, traite et enregistre les nouveaux savoirs en se basant sur les savoirs antérieurs : « Pour le cognitivisme, le cerveau humain est un puissant ordinateur capable de percevoir les informations, de les stocker dans la mémoire (...), de traiter ces données et réaliser un plan d'action, de piloter et de réguler la mise en œuvre de ce plan » (Springer, 1996, p246) ;

- ✓ le deuxième met l'accent sur les stratégies cognitives d'apprentissage susceptibles d'aider l'apprenant à mener une réflexion sur sa manière de penser et de travailler. Ce courant considère ce dernier comme un intervenant actif dans le processus de l'apprentissage, dans la mesure où il recourt, dans une situation problème, à des stratégies cognitives et métacognitives lui permettant de mettre en pratique des opérations mentales nécessaires pour réaliser la tâche requise. L'utilité des stratégies d'apprentissage réside dans le fait qu'elles favorisent un apprentissage plus autonome. D'autant plus, qu'elles initient les apprenants à la réutilisation effective des acquis au moment opportun et dans des situations similaires. Tardif et Meirieu appellent cette capacité « le transfert des apprentissages ». Ils affirment que « le transfert se produit lorsqu'une connaissance acquise dans un contexte particulier peut être reprise d'une façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte lorsqu'elle peut être recontextualisée » (Tardif et Meirieu, 1996, p21). Bégin fait la distinction entre deux types de stratégies : stratégies cognitives et stratégies métacognitives. Dans la première catégorie on trouve : « la mémorisation, l'élaboration, l'organisation et la généralisation des connaissances » (Larue et Cossette, 2005, p46). Et dans la deuxième, il est sujet d'« une autoévaluation, autorégulation et autocontrôle ».²⁸

A partir de ce qui précède, nous pouvons affirmer que les idées cognitivistes ont contribué largement à renouveler les pratiques enseignantes et apprenantes en prenant en considération ce qui suit :

- ✓ l'apprenant est actif dans ses processus d'apprentissage ;
- ✓ l'apprentissage est un changement permanent dans les structures mentales ;
- ✓ l'apprentissage est un processus d'établissement de relations entre le nouveau savoir et les connaissances antérieures ;
- ✓ tous les apprenants étant différents, apprennent différemment même dans une situation d'apprentissage identique ;
- ✓ l'apprenant pourrait être autonome et capable de construire son savoir en se basant sur des stratégies d'apprentissage d'ordre cognitif et métacognitif.

Bref, le grand apport de la théorie cognitiviste c'est qu'elle a le mérite de pousser les pédagogues et les didacticiens à s'interroger sur le mode de fonctionnement du cerveau humain : comment traite-t-il l'information, la décode et l'encode dans la mémoire à court et à long terme ?

²⁸ Ibid., p47.

La faiblesse de cette doctrine est que l'apprentissage n'est pas réduit seulement à un processus d'accumulation et d'acquisition de connaissances. Mais, c'est un processus actif de construction des connaissances. Ce qui a donné naissance à la théorie constructiviste. Qu'entend-on par le « constructivisme » ? Et quels sont ses principes majeurs ?

1.4.2.3. Le constructivisme

Le constructivisme est « une théorie qui tente d'expliquer les relations entre le sujet et les objets dans l'élaboration des connaissances » (Piaget, 1967, p125). En effet, le souci principal des constructivistes était d'étudier les questions suivantes : Comment les individus apprennent ? Et Comment se construisent et se structurent les connaissances ?

Les idées constructivistes ont été articulées par opposition à celles du behaviorisme. Rappelons que cette théorie écartait le rôle de la conscience dans la construction des savoirs, et prônait l'apprentissage passif qui est le résultat d'un changement permanent au niveau des comportements.

Or, pour le constructivisme, l'apprenant est un sujet actif. Il construit et interprète son savoir et sa réalité en s'appuyant sur ses représentations, son vécu et ses connaissances déjà acquises. Lapointe a affirmé, à cet égard, que « l'objet et le sujet sont des entités interactives dans le développement de la connaissance [...] Les structures cognitives du sujet sont les filtres à travers lesquels la réalité est observée et interprétée » (Lapointe, 1996, p11). Il partage l'idée que la connaissance humaine est le résultat d'un ensemble d'opérations cognitives d'un sujet actif.

Dans cette perspective, le courant constructiviste brise l'illusion du behaviorisme au regard de la passivité de l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage. Il contredit fortement l'idée qui revendique la séparabilité entre le sujet et l'objet. Il estime qu'il devrait y avoir une réelle interaction entre le savoir et l'apprenant.

Parmi les théoriciens qui ont largement influencé les idées des constructivistes, nous citons Jean Piaget dont les idées ont porté un éclairage sur notre façon de concevoir la relation de l'apprenant avec le savoir appris. Selon ce chercheur, l'apprentissage est un processus dynamique de construction permanente de savoirs et de nouvelles représentations du monde en se basant sur les connaissances antérieures. L'apprenant, selon cette perspective, agit sur son savoir et son environnement pour construire ses nouveaux raisonnements et ses « schèmes

de pensée ». Cela lui permettrait d'apprendre effectivement en s'appropriant les connaissances par l'exploration et l'apprentissage actif.

Pour bien expliquer la relation qu'entretient l'apprenant avec son savoir, Piaget a parlé du « conflit cognitif » et de « l'équilibration ». Il a défini l'équilibration comme « un processus d'ajustement entre deux pôles assimilatrice et accommodatrice de l'activité infantine, dont le rapport se transforme au cours du développement et c'est ce rapport qui détermine les diverses formes d'équilibre » (Piaget, 1950, p167).

Autrement dit, selon ce paradigme, l'apprentissage est conçu comme le résultat d'un processus dynamique et permanent de recherche d'équilibre entre l'individu et son entourage. Cette quête d'équilibre passe, pratiquement, par la mobilisation de deux mécanismes fondamentaux : « l'assimilation » et « l'accommodation ».

- ✓ Le premier mécanisme (l'assimilation) consiste à interpréter les nouvelles informations en fonction « des schèmes de pensée » déjà existants, pour les incorporer dans « la structure d'accueil » de l'individu.
- ✓ Le deuxième mécanisme (l'accommodation) intervient en cas de blocage pour entraîner un changement au niveau de « la structure d'accueil » susceptible de faciliter l'incorporation des nouveaux savoirs dans cette structure.

Bourgeois et Nezt clarifient les deux processus : « conflit cognitif » et « équilibration » comme suit : « [...] les connaissances préalables du sujet constituent une matrice, une structure d'accueil, à partir de laquelle les éléments nouveaux d'information sont nécessairement appréhendés (assimilés). Lorsque ces informations nouvelles entrent en conflit avec la structure d'accueil activée, ce mouvement d'assimilation peut conduire, à un moment donné à une transformation (accommodation) de cette même structure » (Bourgeois et Nezt, 1999, p30)²⁹.

A partir des idées de Piaget et de certains chercheurs constructivistes, nous pouvons résumer les principes du constructivisme à l'égard de l'apprentissage comme suit :

- ✓ l'apprentissage est un processus actif et constructif, du fait que l'apprenant agit sur son savoir ;
- ✓ les apprenants viennent en classe avec un apprentissage antérieur riche en représentations du monde et en expériences ;

²⁹ Cité par Francine Thyron, Jean-Louis Dufays, Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants, 2001, p143.

- ✓ la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale ;
- ✓ la connaissance se construit par l'action et par réflexion sur l'action en situation ;
- ✓ l'apprentissage s'effectue à partir des connaissances antérieures ;
- ✓ l'apprentissage résulte d'un processus d'équilibration entre l'assimilation et l'accommodation ;
- ✓ l'enseignant constructiviste doit stimuler la créativité et encourager la mise en pratique d'une pensée indépendante.

En revenant à ce que nous avons dit plus haut à propos de l'approche par compétences, nous avons constaté qu'il y a une étroite congruence entre les principes de cette approche et celles du constructivisme. Cette congruence se manifeste à plusieurs niveaux tels que :

- ✓ l'utilisation des connaissances antérieures dans la situation d'apprentissage (constructivisme) correspond à la mobilisation des ressources déjà acquises dans des situations problèmes (APC). Sauf que la notion de « ressources » est plus large que celle de « connaissances » ;
- ✓ la notion de « capacité » prise en considération par l'approche par compétence est une structure cognitive stabilisée au même titre que « le schème de pensée » évoqué par Piaget ;
- ✓ le statut de l'apprenant comme étant un sujet actif et celui de l'enseignant comme facilitateur et planificateur des apprentissages est le même dans l'approche par compétence que dans le constructivisme.

Cependant, le courant constructiviste a suscité plusieurs critiques car il n'a pas pris en compte l'influence du monde extérieur sur le développement des habiletés et le rôle crucial des pairs et de l'enseignant dans la construction des connaissances. D'où l'émergence des idées socioconstructivistes.

1.4.2.4. Le socioconstructivisme

Comme son nom l'indique, le socioconstructivisme prône les interactions sociales qui constituent une composante incontournable dans le processus de construction des connaissances. Ces interactions entrent en jeu pendant les moments d'échange et de partage avec les pairs d'un côté et avec l'enseignant de l'autre côté.

En effet, pour cette théorie, développée principalement par Lev Vygotsky, la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale, mais aussi sur

la base des activités sociocognitives liées aux échanges élève-élève et élève-enseignant. Vygotsky s'oppose à la vision individualiste de l'apprentissage. Il considère que « le développement cognitif est en relation directe et basé sur le développement social. Ce que les enfants apprennent et leur façon de penser est dérivé directement du milieu social » (Cité par Marcel Lebrun, 2007, p111). Ainsi, le socioconstructivisme rejoint les idées du constructivisme, seulement, il met l'accent sur la dimension sociale dans la construction des connaissances.

Vygotsky est allé plus loin en essayant de démontrer l'importance de la présence de l'enseignant dans la construction du savoir. Il a avancé une idée qui dit que l'apprenant possède au niveau de son cerveau une zone appelée « zone proximale de développement ». Il s'agit de « la distance entre le niveau actuel de développement, déterminé par la capacité de résoudre indépendamment un problème, et le niveau proximal de développement, déterminé par la capacité de résoudre un problème sous le guidage d'un adulte ou en collaboration avec un autre compagnon plus capable » (Rivière, 1990, p94).

Dans le même ordre d'idée, au lieu du concept « Zone Proximale de Développement » de Vygotsky, Bruner propose la notion de « l'étayage » qui consiste à « prendre en mains des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (Bruner, 1983, p263). De ce point de vue, nous pouvons dire que « l'étayage » est un processus de guidage, de soutien ou de tutorat assuré obligatoirement par l'enseignant en cas de blocage. En effet, Bruner a proposé cette idée d'étayage pour mettre en exergue le rôle incontournable de l'enseignant par rapport à l'effectuation d'une tâche requise ou un problème qui dépasse les capacités intellectuelles de l'apprenant.

Compte tenu de ce qui précède, nous constatons que le modèle d'enseignement/apprentissage socioconstructiviste a pour objectif de mettre en jeu trois dimensions complémentaires :

- la dimension constructiviste qui met l'apprenant au centre de l'apprentissage ;
- la dimension sociale qui favorise l'indispensabilité du développement social lié aux échanges élève-élève et élève-enseignant ;
- la dimension interactive qui favorise les interactions entre le sujet-apprenant et les situations d'apprentissage. Cette confrontation entre les connaissances de l'apprenant et les exigences de la situation pourrait être source d'un « conflit sociocognitif » exigeant un travail mental d'équilibration.

Les idées socioconstructivistes ont contribué largement à renouveler aussi bien les pratiques enseignantes que les pratiques apprenantes. L'apprenant devient responsable des ses apprentissages : il traite ses connaissances, recourt à des stratégies cognitives et métacognitives en interaction avec ses pairs et sous l'encadrement de son enseignant.

Cependant, malgré les avantages de ce courant, il n'a pas pu résoudre plusieurs problèmes pédagogiques et didactiques, notamment le problème du « transfert du savoir », dans la mesure où un apprentissage scolaire n'a de pertinence que s'il permet à l'élève d'acquérir des compétences et de les réinvestir dans des situations non scolaires où dans des situations de la vie quotidienne.

2. Trame conceptuelle de l'approche par compétences

2.1. Notion de « Situations /Famille de situations »

Partons du principe que l'approche par compétences se veut « une approche située », par excellence, visant la contextualisation des apprentissages, nous pouvons affirmer que les concepts de « Situations » et de « Famille de situation » sont devenus la pierre angulaire sur laquelle repose cette approche en vue de donner du sens à l'acte enseignement/apprentissage. En effet, « le concept de situation devient alors l'élément central de l'apprentissage : c'est en situation que l'élève se construit, modifie ou réfute des connaissances situées et développe des compétences tout autant situées » (Jonnaert, 2002, p76). Ainsi, on ne peut déclarer qu'un apprenant est compétent que lorsqu'il pourra faire face à n'importe quelle situation appartenant à une famille de situations.

Jonnaert définit le terme de situation comme suit : « une situation est un ensemble de circonstances, certaines de ces circonstances sont des ressources pour son traitement par la personne, d'autres sont des contraintes, voire des obstacles » (Jonnaert, 2011, p37).

Xavier Roegiers, de son côté, considère « la situation » : « (...) comme une occasion d'exercer la compétence, ou comme une occasion d'évaluer la compétence » (Roegiers, 2006, p4). Il fait la distinction entre deux types de situations : situations didactiques et situations d'intégration. Il explique que « dans l'approche par les compétences de base, quand on parle de situations, on parle de situations « cibles », de situations de réinvestissement, de situations d'intégration (tous ces termes sont des synonymes), pour bien les distinguer de situations didactiques qui, elles, ont pour fonction de développer de nouveaux apprentissages, de concepts, de savoir-faire, etc. »³⁰. Pour le premier type qui englobe (des situations « cibles », des situations de réinvestissement et des situations d'intégration), il s'agit de situations mobilisatrices complexes favorisant l'utilisation concrète des différentes ressources préalablement étudiées. Ce genre de situation pourrait être exploité pour réaliser le transfert des apprentissages ou pour évaluer le degré de réalisation de ce transfert. Quant au deuxième type, il est clair qu'il s'agit bien de situations d'apprentissage proprement dites visant l'installation de nouvelles ressources en se basant sur les pré-requis des apprenants et sur leurs représentations.

Plusieurs chercheurs en la matière, tels que Philippe Jonnaert (2009), Xavier Roegiers (2003) estiment que pour qu'une situation puisse remplir son rôle elle devrait être authentique ou quasi-authentique, signifiante, mobilisatrice et suscite chez l'apprenant le désir d'apprendre. D'autant plus qu'elle devrait appartenir à une famille de situations. Selon Jonnaert et autres « une famille de situations est générale. Elle est composée d'un certain nombre de situations qui répondent à des caractéristiques communes » (Jonnaert et autre, 2009, p50). Autrement dit, toutes les situations appartenant à la même famille sont des situations équivalentes, c'est-à-dire interchangeables, dans la mesure où elles visent la même compétence et appartiennent au même contexte et au même cadre situationnel.

Il est à noter que les adeptes de l'approche par compétence et qui prônent l'entrée par situations dans les programmes d'étude disent que la détermination des familles de situations précède la détermination des compétences et des ressources à enseigner : « Dans une approche par situations, les situations sont premières. Elles sont autant le point de départ que le point d'arrivée de l'élève : elles sont source et critère des connaissances et des compétences »³¹. Autrement dit, avant de se lancer, effectivement, dans l'étape de l'écriture des programmes et des manuels scolaires, les concepteurs devraient effectuer une enquête

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid., p64

auprès du public cible, des éducateurs, des parents, voire auprès de l'ensemble de la société pour collecter des situations fonctionnelles de la vie quotidienne, les analyser, les classer en familles de situations avant d'en extraire les différentes ressources à enseigner qui s'y rapportent.

2.2. Notion de « Ressources »

Le concept « Ressources » est un concept largement polysémique, dans la mesure où il a été utilisé dans plusieurs domaines, en l'occurrence les domaines de : l'environnement, l'économie, la sociologie, la technologie, l'administration, ainsi que le domaine didactique. Certes, dans chacun de ces domaines, le concept « Ressources » revêt une dimension particulière. Mais ce qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche c'est de questionner la dimension éducative du terme.

Maguy Pothier affirme, dans son article : « Approche de la notion de « ressources », que « l'une des premières occurrences du terme ressources en didactique des langues apparaît dans le numéro 41 des études de linguistique appliquée » (Pothier, 2004, p16). Dans ce numéro, le terme « ressources » désigne l'ensemble d'outils, de documents, de supports et de matériels didactiques mis à la disposition des apprenants pour leur faciliter la construction des savoirs.

La littérature didactique et pédagogique propose de nombreuses définitions du concept « Ressources ». Certaines s'orientent vers la dimension « outils-d'aide », d'autres reliées plutôt à la notion de « savoirs » ou « connaissances ». Legendre, dans son dictionnaire de l'éducation, a essayé de combiner entre les deux dimensions en considérant les ressources comme étant des: « données, moyens, possibilités habituellement de quatre types : humaines, matérielles, financières et temporelles » (Legendre, 1993, p 375).

Cette double dimension donne, selon les chercheurs, deux types de ressources : ressources internes et d'autres externes :

- **Les ressources externes** : comme son nom l'indique, les ressources externes désignent tout ce qui est extérieur de l'apprenant et relève de son environnement, d'où son autre appellation « ressources environnementales ». Guy Le Boterf a parlé dans ses travaux de « ressources environnementales partagées » qui indiquent tous les outils d'aide, tels que : les documents, les manuels, les images, les posters, les affiches, les objets concrets, les outils informatiques, ainsi que les réseaux relationnels (Le Boterf,

2008, p62). Avec l'avènement de l'approche communicative, ce terme a pris une autre dimension en désignant tout support didactique (textuel, sonore, visuel) facilitant l'apprentissage et favorisant l'autonomisation de l'apprenant. Maguy Pothier étaye cette idée et affirme qu'« il s'agit d'une notion contemporaine d'une certaine orientation apportée notamment par l'approche communicative et dirigée vers l'autonomie et la centration sur l'apprenant » (Pothier, 2004, p17). Dans le même ordre d'idée, Holec affirme qu'il s'agit d'un « ensemble de moyens (documents et tâches) utilisés par un apprenant de langue pour réaliser les acquisitions définies par les objectifs qu'il s'est fixés » (Holec, 1995, p44).

- **Les ressources internes** : Il s'agit des ressources personnelles incorporées. Philippe Jonnaert, Domenico Masciotra et Fidèle Medzo (2005) les subdivisent en trois catégories à savoir : ressources cognitives, conatives et corporelles.
 - ✓ Les ressources cognitives : elles désignent les savoirs, les connaissances, les aptitudes ainsi que les expériences vécues par l'apprenant. En effet, « les ressources cognitives d'une personne sont l'ensemble de ses connaissances utiles au traitement de la situation, elles font référence aux connaissances qu'elle a déjà construites » (Jonnaert et autres, 2005, p23).
 - ✓ Les ressources conatives : elles concernent l'ensemble des attitudes, de comportements et des valeurs d'une personne. Jonnaert, Masciotra et Medzo affirment que ce type de ressources désignent « tout ce qui relève du savoir-être, par exemple l'intérêt de la personne ou sa motivation à réussir à traiter la situation, son tempérament, son image d'elle-même, sa disponibilité affective, son attitude, ses valeurs, ses tendances, etc. »³²
 - ✓ Les ressources corporelles : comme son nom l'indique, elles désignent l'ensemble de capacités psychomotrices susceptibles d'aider l'apprenant à effectuer des actes et des mouvements dans des situations d'apprentissage. En effet, « les ressources corporelles concernent la coordination psychomotrice indispensable à l'acte d'écriture, la manipulation de produits dans un laboratoire ou le mouvement des lèvres dans la prononciation (...), elles permettent à la personne d'agir en situation »³³

³² Idem

³³ Idem

D'autres chercheurs conceptualisent le terme ressources comme étant l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être déjà construit par une personne à partir de son vécu, ses expériences et ses apprentissages.

Cependant, comme l'affirme Perrenoud, « posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun (...) » (Perrenoud, 1998, p16). C'est pourquoi, plusieurs didacticiens, tels que Xavier Rogeirs et François Marie Gérard ont parlé de « la mobilisation de ressources » dans des situations diverses comme condition sine qua non à la réalisation effective d'une compétence.

2.3. Notion de « Transfert des apprentissages »

La notion du « transfert des apprentissages » se situe au cœur de toute approche-située favorisant le développement des compétences. C'est la finalité ultime de tout apprentissage. Il s'agit d'un « ensemble de processus de distribution, d'accès, d'utilisation et surtout d'apprentissage, voire de combinaison et de transposition, par lesquels les utilisateurs s'approprient les contenus de la base de connaissances, de sorte qu'ils deviennent capables à leur tour de créer de la valeur en produisant leurs propres applications ou en créant de nouvelles connaissances » (Le Bortef, 2006, p89). Autrement dit, le transfert des apprentissages consiste à avoir la capacité d'utiliser et de mobiliser les différentes ressources apprises dans des situations similaires de la vie quotidienne. Pour réaliser cet objectif, seule l'entrée par situations pourrait donner de bons résultats, du fait qu'elle essaie de mettre l'apprenant, régulièrement, dans des situations authentiques ou quasi-authentiques susceptibles de l'obliger de mettre en pratique tout ce qu'il a retenu au moment de l'apprentissage. En effet, « à la différence de l'application qui consiste simplement à mettre en pratique un apprentissage déjà réalisé, le transfert consiste pour un sujet à recontextualiser un apprentissage effectué dans un contexte particulier » (Le Bortef, 2006, p120).

Cependant, ce processus du transfert des apprentissages n'est pas aussi simple à réaliser que l'on croit. Comment un apprenant peut-il conjuguer les ressources apprises dans une situation d'apprentissage donnée à des pratiques effectives dans des situations authentiques ? Est-ce le transfert des apprentissages est toujours possible ? Ou alors, il existe des ressources qui pourraient être intransférables ou difficiles à transférer ? Ce transfert n'exige-t-il pas beaucoup de temps pour qu'il puisse se réaliser ?

Tant de questions qu'un didacticien ou un enseignant pourrait se poser à l'égard de cette question du transfert des apprentissages.

En effet, ce sujet du transfert a été depuis longtemps le souci majeur de plusieurs chercheurs et le thème phare de plusieurs colloques à travers le monde, afin de mieux cerner ce concept et de collecter le maximum de propositions et des réflexions quant à sa mise en œuvre. C'est pourquoi, nous nous permettons de l'appeler « l'objectif ambitieux » de toutes les approches, notamment celles qui prônent l'apprentissage par situations.

Néanmoins, les partisans de l'approche par compétences, conscients de la complexité de ce processus, ont décidé d'adopter une autre nomination que le concept du transfert. Il s'agit de la notion de « la mobilisation des ressources ». Ils estiment qu'« une compétence correspond à un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources » (Tardif, 2003, p37). Et bien évidemment cette mobilisation des ressources ne pourrait se réaliser que dans des situations fonctionnelles et authentiques.

Qu'il s'agisse du transfert des apprentissages ou de mobilisation de ressources, le défi est d'initier l'apprenant à avoir la capacité de sélectionner et d'utiliser à bon escient les ressources acquises au préalable dans des situations authentiques de la vie quotidienne. Pour ce faire, nous estimons que la meilleure façon est d'exposer l'apprenant, régulièrement, à des situations fonctionnelles authentiques ou quasi-authentiques et d'éviter le cloisonnement et la décontextualisation des apprentissages. C'est pourquoi, Philippe Perroud affirme que « viser le développement de compétences, c'est « se creuser la tête » pour créer des situations problèmes à la fois mobilisatrices et orientées vers des apprentissages spécifiques » (Perroud, 1995, p7).

2.4. Dimension projet de l'unité didactique et l'interdisciplinarité

L'unité didactique, appelée aussi « séquence didactique », cherche à réaliser l'unicité et la cohérence du dossier pédagogique étudié. Il s'agit, « comme son nom l'indique, d'une période d'enseignement d'une durée variable faisant partie d'un projet d'apprentissage et au cours de laquelle est dispensé un nombre fini d'exercices et d'activités soumis à l'évaluation » (Robert, 2008, p202). Dans le même ordre d'idée, Christian Puren estime, dans son article : « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique », que « les unités didactiques mettent en synergie les différentes tâches proposées aux apprenants (...), de manière à ce qu'elles se renforcent les unes les autres » (Puren, 2011, p16).

Puren ajoute à cet égard qu'il y a une vision qui réduit le projet pédagogique à la dimension de l'unité didactique et une autre qui se contente d'élargir cette unité à la dimension d'un mini-projet³⁴. Qu'elle représente tout un projet pédagogique ou un simple mini-projet, un bon nombre de chercheurs s'avèrent unanimes sur la dimension projet de l'unité didactique.

Pour mettre en œuvre cette dimension projet de l'unité didactique et garantir son unicité, les concepteurs de programmes construisent, habituellement, des unités didactiques mobilisant plusieurs disciplines, abordant un seul thème et visant le développement d'une seule compétence ou un ensemble de sous-compétences. Les contenus de ces disciplines convergent tous vers une tâche finale qui est celle de la production écrite, et sont assujetties à la fin de chaque unité à une évaluation globale.

Cependant, réunir une unité didactique autour d'un seul thème, d'une seule compétence et d'une tâche finale à la fin de l'unité ne suffit pas pour faire face au cloisonnement des disciplines et pour réaliser l'unicité et la dimension projet souhaitées. C'est pour cette raison que plusieurs chercheurs et didacticiens, tels que : Louis D'Hainaut (1986), Yves Lenoir et Lucie Sauvé (1998), Nicole Allieu-Mary (1998), Michel Develay (1995), Edgar Morin (1999), Christian Puren (2011), ont proposé la mise en place d'unités didactiques qui fonctionnent selon un enseignement interdisciplinaire favorisant le décroisement des savoirs et mettant fin au « découpage des disciplines qui rend incapable de saisir " ce qui est tissé ensemble", c'est-à-dire, selon le sens originel du terme, le complexe » (Morin, 1999, p14). Ainsi, l'approche interdisciplinaire est apparue comme une nécessité pour donner du sens aux apprentissages et rompre avec les approches traditionnelles qui prônent le cloisonnement et la juxtaposition des disciplines et de leurs contenus.

En effet, la mise en place effective de la dimension interdisciplinaire dans les programmes d'études est devenue, ces derniers temps, le souci majeur d'un bon nombre de concepteurs des programmes. Leur intention est de mettre l'interdisciplinarité au cœur des curricula, notamment ceux adoptant une logique de compétences. La question qui s'impose maintenant est : comment peut-on réaliser la dimension interdisciplinaire dans les programmes d'études et les manuels scolaires ?

³⁴ Ibid,

Avant de tâcher d'apporter des éléments de réponses à cette interrogation, définissons, de prime abord, les concepts de la « discipline » et celui de l'« interdisciplinarité ».

Yves Reuter définit le concept de « discipline scolaire » comme : «une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils, etc. articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (Reuter, cité par Jean-Paul Bernié, 2011, p5). Il s'agit, dans le langage courant du domaine de l'enseignement, de ce qu'on appelle « les matières scolaires », telles que : la lecture, la conjugaison, la grammaire, l'expression orale, l'expression écrite, etc. A partir de cette définition, nous pouvons comprendre le concept de l'interdisciplinarité qui désigne, comme son nom l'indique, l'articulation et la mise en relation entre plusieurs disciplines. Il s'agit, selon Nicole Allieu-Mary, d'un « vocable générique pour désigner les relations établies entre disciplines scolaires d'une manière générale » (Allieu-Mary, 1998, p2). Il ajoute à cet égard que l'interdisciplinarité exige une « interaction existant entre deux ou plusieurs disciplines pouvant aller de la communication des idées jusqu'à l'intégration des concepts, des terminologies ou des méthodes »³⁵.

Tisser des liens entre différentes disciplines pourrait se faire de différentes manières ou modalités. Louis D'Hainaut (1986, p14) propose plusieurs modalités complémentaires pour réaliser l'interdisciplinarité dans les programmes d'études :

- mettre en relation les matières scolaires en tissant des liens entre les différentes ressources qu'elles mobilisent tout en recourant à l'apprentissage par résolution des problèmes ;
- réunir l'unité ou la séquence didactique autour d'un seul thème considéré comme « élément organisateur ou intégrateur et on peut s'en servir pour montrer comment des disciplines différentes s'articulent dans l'analyse et l'explication du thème » (D'Hainaut, 1986, p11) ;
- adopter des démarches générales de la pensée et de l'action, applicables à un grand nombre de disciplines et de situations d'enseignement/apprentissage ;
- adopter un apprentissage par situations favorisant l'intégration de plusieurs concepts et méthodes appartenant à plusieurs disciplines.

³⁵ Ibid,

A la lumière de toutes ces données, nous pouvons affirmer que l'interdisciplinarité s'avère une condition sine qua non pour la réalisation de la dimension projet de l'unité didactique. Cette dernière pourrait atteindre son unicité et sa dimension projet par le traitement d'un même thème et le développement d'une seule compétence ou un ensemble de sous-compétences, mais aussi par l'articulation et la mise en relation entre ses différentes disciplines et les différentes ressources qu'elles mobilisent. Et ce en plaçant l'apprenant dans « des situations signifiantes (...) qui exigent des compétences en rapport avec plus d'une matière scolaire (...) »³⁶

3. Caractéristiques d'un manuel scolaire conçu selon l'approche par compétences

Après avoir développé dans les précédents chapitres la logique de l'approche par compétences et ses fondements théoriques, maintenant c'est l'extension de la compétence dans les programmes d'étude et ses manifestations théoriques et pratiques dans les manuels scolaires qui nous interpellent.

Il convient de rappeler qu'un bon nombre de chercheurs tels que : Meirieu (1993), Le Boterf (1994), Perrenoud (1997), Roegiers (2000), Jonnaert (2002) sont unanimes sur le fait que la réalisation d'une compétence donnée est tributaire de la capacité de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour solutionner une situation-problème appartenant à une famille de situations.

Ainsi, concevoir un manuel scolaire selon l'esprit de l'approche par compétence exige la mise en place de deux types d'activités : la première vise l'installation et l'acquisition d'un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être), et la deuxième favorise la mobilisation et l'intégration de ces ressources dans des situations-problèmes concrètes.

Pour la mise en place effective et pertinente de ces activités, le manuel scolaire devrait satisfaire un certain nombre de caractéristiques au niveau des situations d'enseignement, des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation.

3.1. Au niveau des situations d'enseignement

Pour que l'approche par compétences puisse réaliser ses aspirations et ses objectifs, il est fortement recommandé que le manuel scolaire, soit celui de l'élève ou du maître, mette à

³⁶ Op.cit., p7

la disposition des enseignants un ensemble d'outils et de dossiers variés. Marc Demeuse et Christiane Strauven disent, à cet égard, qu'« il est souhaitable que le curriculum ne laisse pas une totale liberté aux enseignants quant à la détermination des situations mobilisatrices, mais qu'il en propose certaines et en impose d'autres qui constituent des amorces efficaces pour installer les compétences-socles » (Demeuse et Strauven, 2013, p110).

Dans le même ordre d'idée, François-Marie Gérard et Xavier Roegeirs confirment que « les manuels scolaires, qu'ils soient spécifiquement des manuels de l'enseignant ou des manuels de l'élève, remplissent à l'égard des enseignants, essentiellement des fonctions de formation : l'objectif est d'apporter des outils leur permettant de mieux exercer leur rôle de professionnel dans le processus enseignement/apprentissage » (Gérard et Xavier, 2009, p99-100).

Parmi les outils d'aide qu'un manuel pourrait mettre à la disposition de l'enseignant nous citons³⁷ :

- ✓ un référentiel de compétences disciplinaires et transversales ainsi que les différentes ressources qui s'y rapportent ;
- ✓ des propositions de quelques stratégies et démarches pédagogiques susceptibles de réaliser les compétences visées ;
- ✓ un dossier théorique présentant quelques clarifications cognitives, didactiques et pédagogiques ;
- ✓ un recueil de situations d'apprentissage et de famille de situations relatives à chaque compétence ou ensemble de compétences ;
- ✓ un recueil de situations-problèmes mobilisatrices relatives à un ensemble de ressources et compétences ;
- ✓ un recueil de situations d'évaluation et de soutien relatives à chaque compétence ;
- ✓ des situations d'apprentissage ou d'évaluation favorisant l'interdisciplinarité du fait que « la construction d'une compétence repose, entre autre, sur ce dialogue constructif entre des ressources de natures diverses appartenant à des domaines différents » (Jonnaert et autres, 2005, p17)
- ✓ des activités différenciées compatibles à plusieurs profils d'élèves ;
- ✓ un recueil de supports et d'outils d'aide relatifs aux différents thèmes du manuel;
- ✓ un CDROM contenant des situations d'enseignement et des expériences réussies de pratiques enseignantes avec des publics-cibles différents ;
- ✓ une liste de références bibliographiques et sitographiques.

³⁷ Quelques unes de ces caractéristiques sont inspirées de l'ouvrage de Marc Demeuse et Christiane Strauven, 2013, p119

Telles sont les caractéristiques majeures d'un manuel scolaire, conçu selon l'approche par compétences, au niveau des situations d'enseignement. Qu'en est-il des activités d'apprentissage ?

3.2. Au niveau des situations d'apprentissage

Avant de proposer un certain nombre de caractéristiques des manuels scolaires conçus selon l'approche par compétences, notamment au niveau des activités d'apprentissage, il convient de voir les conceptions de certains chercheurs à cet égard. Nous avons consulté plusieurs études en la matière dont les plus pertinentes, à notre sens, sont celles de : François-Marie Gérard (2003), Philippe Jonnaert et autres (2005), Philippe Jonnaert (2009), ainsi que celles de Xavier Roegiers et François-Marie Gérard (2009).

Partant du principe qu'un apprenant ne peut être compétent que s'il arrive à mobiliser les ressources installées dans des situations de la vie sociale et professionnelle, les chercheurs suscités proposent plusieurs entrées pour élaborer un manuel scolaire conçu selon la logique de compétences.

Philippe Jonnaert a opté pour une « entrée par situation » en estimant que « pour respecter une logique de compétences, il s'agit d'abord d'identifier un ensemble de situations et de les ordonner en classes de situations dans des profils de sortie, avant de définir les ressources utiles au traitement de ces situations » (Jonnaert, 2009, p15). Autrement dit, les concepteurs de programme doivent, dans un premier temps, effectuer une recherche sérieuse visant la détermination des profils de sortie en collectant des situations authentiques dont un apprenant, à un âge et niveau donné, a besoin dans son vécu. Dans un deuxième, ils sont appelés à sélectionner les ressources adéquates au traitement des situations préalablement déterminées. Ainsi, la détermination des situations précède la sélection des ressources et non le contraire.

Jonnaert propose, ensuite, la détermination des objectifs à partir des situations sélectionnées et non des contenus disciplinaires pour ne pas glisser vers des objectifs à caractère comportemental. Il dit, à cet égard, qu'« il s'agit dans ce cas de revisiter le concept d'objectif et de l'adapter aux contraintes de l'APC » (Jonnaert, 2009, p16).

Au sujet des situations proposées, Jonnaert dit qu'elles devraient être significatives, contextualisées et à caractère interdisciplinaires.

Dans une autre recherche éducative, Philippe Jonnaert et son équipe proposent une triple assise à la base de l'élaboration d'un manuel scolaire adoptant la logique de compétences. Ces assises sont les suivantes:

- **l'assise de « la cognition située »** favorisant « l'apprentissage qui se réalise nécessairement en situation et en contexte » (Jonnaert et autres, 2005, p15). Et cela en opposition à l'apprentissage traditionnel basé sur des connaissances abstraites et décontextualisées ;
- **l'assise constructiviste ou socioconstructiviste** qui prône « la construction de connaissances par la personne en situation et non l'apprentissage décontextualisé de comportements »³⁸ ;
- **l'assise de l'interdisciplinarité** qui « permet la mise en dialogue d'une pluralité de ressources et semble évidemment incontournable pour le développement de compétences par les personnes dans des situations données » (Jonnaert et autres, 2005, p18).

Ainsi, selon ces chercheurs, un manuel scolaire, pour qu'il s'inscrive dans la logique de compétences, devrait être construit dans l'intersection de ces trois assises.

François-Marie Gérard et Xavier Roegiers, quant à eux, ont présenté un grand nombre de suggestions relatives à l'élaboration des manuels scolaires selon les principes de l'approche par compétences au niveau formel et au niveau du contenu. Nous essayerons de les synthétiser en focalisant les caractéristiques de l'aspect fond en dépit de l'aspect formel.

Au sujet du contenu, Xavier et Gérard ont parlé de « la cohérence pédagogique » en faisant la distinction entre la cohérence interne et la cohérence générale. La cohérence interne est relative à « l'organisation des contenus-matières et des différents objectifs et compétences visés » (Xavier et Gérard, 2009, p139). Ils estiment, à cet égard, que les contenus-matières, les objectifs et les compétences visés doivent être bien organisés en les structurant d'une manière progressive et autour d'un fil conducteur. Ce qui favorise la structuration des apprentissages selon une logique interne bien définie. Quant à la cohérence générale relative aux modèles pédagogiques et aux contenus d'apprentissage préconisés, Xavier et Gérard ont suggéré l'entrée par situation et par famille de situations, sans pour autant négliger l'importance des exercices d'application, dans la mesure où l'entraînement demeure toujours nécessaire. Ils ont

³⁸ Ibidem

proposé, également, d'insérer dans le manuel des activités d'intégration³⁹ des activités d'exploration à caractère intégratif ainsi que des activités de structuration. Puis, ils ont essayé de dicter un ensemble de critères qui devrait caractériser ces différentes activités. En se référant à ces critères et aux études effectuées par Philippe Jonnaert et son équipe, nous pouvons proposer ce qui suit :

un manuel scolaire conçu selon l'esprit de compétence devrait adopter quatre entrées : entrée cognitive, entrée par situation, entrée constructiviste et entrée interdisciplinaire. Ainsi, il devrait contenir les activités suivantes :

- des situations d'apprentissages authentiques ou quasi-authentiques traitant des sujets fonctionnels ;
- des situations-problèmes susceptibles de créer chez l'apprenant un conflit cognitif ;
- des situations d'intégration mobilisatrices aidant les apprenants à utiliser un certain nombre de ressources relatives à un ensemble de compétences ;
- des situations de communication favorisant la mobilisation de la compétence orale ;
- des activités d'exploration dans lesquelles « l'élève est invité à un travail de réflexion individuelle, ou en petits groupes » (Xavier et Gérard, 2009, p192) ;
- des activités de structuration en demandant aux apprenants de temps en temps de faire un petit résumé ou une synthèse d'une situation donnée ou d'élaborer une fiche technique. Cela développerait les stratégies d'apprentissage des apprenants ;
- un ensemble de famille de situations relatives à chaque compétence ou ensemble de compétences ;
- des exercices d'application appelés par Xavier « des activités d'apprentissage systématiques » ou « des exercices de perfectionnement » favorisant l'entraînement ;
- des situations d'apprentissage ou d'évaluation favorisant l'interdisciplinarité en mettant en interaction plusieurs disciplines scolaires ;
- des situations d'évaluation et de soutien relatives à chaque compétence ;
- des activités différenciées compatibles à plusieurs profils d'élèves ;
- des activités de consolidation en faveur de certains apprenants, notamment qui n'ont pas de réelles difficultés d'apprentissage.

³⁹ « Une activité d'intégration est une activité d'apprentissage dans laquelle l'élève est appelé à mobiliser ses acquis d'une façon conjointe » (Xavier et Gérard, 2009, p196). Il existe plusieurs types d'activités d'intégration telles que : les situations-problèmes, les situations de communication et les tâches complexes.

Pour que ces activités puissent remplir leurs fonctions à bon escient, elles devraient respecter les caractéristiques suivantes :

- ✓ les exercices et les activités d'apprentissage devraient être contextualisés et signifiants pour « ne pas se réduire à de simples répétitions mécaniques » (Xavier et Gérard, 2009, p170) ;
- ✓ le contenu choisi devrait être pertinent et non redondant. C'est pourquoi, Xavier et Gérard ont proposé dans la suggestion n° 31 d'« élaguer les contenus-matières superflus » (Xavier et Gérard, 2009, p193) ;
- ✓ les situations mobilisatrices et les familles de situations devraient être signifiantes, pertinentes, complexes, contextualisées, réelles, fonctionnelles et interdisciplinaires ;
- ✓ les situations d'intégration devraient être centrées sur l'apprenant et nouvelles pour lui. Xavier et Gérard proposent de « clôturer chaque séquence par une situation d'intégration » (Xavier et Gérard, 2009, p197). Dans ce cas, ce genre de situations revêt un caractère évaluatif.

3.3. Au niveau des situations d'évaluation

Avant de débiter la discussion à propos de cette question des activités d'évaluation dans les manuels scolaires, nous jugeons logique de définir d'abord et brièvement le concept de « l'évaluation » et de rappeler la définition de la notion de « compétence ».

Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a proposé dans son cadre de référence la définition suivante : « l'évaluation des apprentissages est une démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir » (MEQ, 2003, p6).

Xavier et Gérard, de leur côté, affirment que « l'évaluation est un processus intentionnel, systématique, basé sur des critères explicites et orientés vers une prise de décision » (Xavier et Gérard, 2009, p 121).

Les idées intéressantes qu'on peut retenir de ces deux citations c'est que le processus de l'évaluation ne vise pas seulement les connaissances mais aussi les compétences pratiques c'est-à-dire le savoir-faire et le savoir-agir. L'objectif principal de l'évaluation est : porter un jugement et prendre une décision.

Pour que cette décision soit pertinente, l'enseignant serait appelé à poser plusieurs questions telles que :

- ✓ Que doit-on évaluer et comment ?
- ✓ Quelles pratiques et activités évaluatives devrait-on privilégier?

Pour apporter des éléments de réponses à ces interrogations, rappelons d'abord la définition du terme « compétence ». Selon Tardif, « la compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p22).

Cette définition renferme des caractéristiques cruciales à tenir en compte lors de l'élaboration des activités d'évaluation. Parmi ces caractéristiques, nous citons :

- ✓ **une compétence est un savoir-agir** : dans cette perspective, l'évaluation de la compétence d'un apprenant consiste à vérifier sa capacité de sélectionner et de mobiliser d'une manière intégrée et appropriée un ensemble de ressources adéquat pour le traitement d'une situation donnée ;
- ✓ **la compétence est complexe** : elle requiert la mobilisation de plusieurs ressources internes et externes. Dans cette perspective, pour évaluer une compétence donnée, il faudrait placer les apprenants dans des situations d'évaluation complexes à visée intégrative nécessitant la mobilisation de plusieurs ressources dans des contextes variés ;
- ✓ **la compétence est globale** : elle fait appel à plusieurs ressources qui ne relèvent pas seulement du domaine cognitif, mais aussi du domaine du savoir-faire et du domaine affectif et social. Dans cet esprit, pour évaluer la compétence, l'enseignant devrait viser, au moment de l'évaluation, des ressources de divers types : cognitives, affectives, sociales et pratiques.

Il est à noter qu'il y a trois types d'évaluation qui devraient intervenir à des moments différents de l'acte enseignement/apprentissage avec des objectifs relativement distincts :

- ❖ **l'évaluation diagnostique** comme son nom l'indique sert à « déterminer les forces et les faiblesses des apprenants afin de prescrire des activités de révision ou de rattrapage adaptées au niveau des apprenants » (Guide du professeur, 2017, p9). Ce type d'évaluation s'effectue généralement au début de l'année scolaire et en cas de besoin, au début de l'apprentissage ;

- ❖ **l'évaluation formative** est une évaluation qui se pratique au fur et à mesure de l'apprentissage. Elle a pour objectif « d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage en vue de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser » ;⁴⁰
- ❖ **l'évaluation sommative** est une évaluation notée, intervient généralement en fin d'une unité didactique ou d'un moment d'apprentissage plus ou moins long. « Elle a pour objectif d'évaluer l'apprenant, de certifier son degré de maîtrise des objectifs pédagogiques visés et de valider ou non son passage à un niveau supérieur »⁴¹

En se basant sur les différentes caractéristiques de la compétence suscitées, nous pouvons dire qu'un manuel scolaire conçu selon l'esprit de compétences devrait contenir les activités évaluatives suivantes :

- des évaluations diagnostiques pertinentes au début de chaque année scolaire et au début de chaque séquence ;
- des situations d'évaluation et de soutien relatives à chaque compétence ;
- des situations d'évaluation réalistes et signifiantes demandant à l'apprenant de résoudre des problèmes authentiques ;
- des situations d'intégration complexes permettant à l'élève la mobilisation de plusieurs ressources pour réaliser la tâche requise ;
- des situations-problèmes à visée évaluative avec des consignes qui visent les savoirs et les savoir-faire ;
- un ensemble de famille de situations évaluatives relatives à chaque compétence ou ensemble de compétences ;
- des exercices d'application visant surtout les connaissances théoriques ;
- des situations d'évaluation visant les compétences transversales et favorisant l'interdisciplinarité en mettant en interaction plusieurs disciplines scolaires ;
- des activités d'évaluation différenciées destinées à plusieurs profils d'élèves ;
- des activités évaluatives à caractère ludique : jeux, travaux pratiques, activités ludiques, exercices, dessins, etc.

Telles sont quelques activités d'évaluation qu'un manuel scolaire pourrait proposer à l'intention de l'élève et de l'enseignant. Ajoutons à cela que le manuel peut proposer également des grilles d'évaluation pour l'enseignant et d'auto-évaluation pour l'apprenant

⁴⁰ Ibid

⁴¹ Ibid

avec des critères et indices bien précis et pertinents. Ce genre de grille peut aider l'enseignant à prendre des décisions adéquates (soutien, remédiation, consolidation, revoir la démarche utilisée...). Elle pourrait, également, fournir à l'apprenant des informations précises sur son rendement pour qu'il puisse revoir ses stratégies d'apprentissage.

Une fois l'évaluation s'effectue, l'enseignant se trouve contraint d'envisager des séances de soutien et de renforcement convenables aux différents profils d'élève. Dans ce cas, le manuel scolaire devrait remplir sa mission à cet égard en proposant régulièrement diverses activités de soutien et de consolidation relatives à un ensemble de compétences. Compte tenu de l'hétérogénéité du groupe-classe, le manuel scolaire conçu selon la logique de l'approche par compétences devrait envisager, en faveur des enseignants et des apprenants, des activités de soutien collectives, d'autres relatives aux différents groupes de besoin et autres individualisées. D'autant plus que le guide de professeur devrait proposer, pour ce faire, des démarches et des méthodologies enseignantes diversifiées susceptibles d'aider l'enseignant à palier aux insuffisances détectées aux moments de l'évaluation.

Conclusion de la 1^{ère} partie

L'étude conceptuelle et pédagogique que nous avons menée dans cette première partie nous a permis d'apporter une réponse théorique préliminaire à notre problématique, en définissant les concepts qui se rapportent au sujet de la recherche, en jetant la lumière sur les fondements théoriques à la base de la conception des manuels scolaires, et en précisant les principes de l'approche par compétences adoptées par le Ministère de tutelle ainsi que les caractéristiques des programmes d'études fonctionnent selon cette approche. Cette étude théorique nous est très efficace pour mener nos investigations à bon escient, dans la mesure où elle nous permettra une avancée méthodologique opérante concernant notre problématique.

En effet, à travers cette étude théorique, nous avons pu constater que les manuels scolaires adoptant l'approche par compétences devraient respecter un ensemble de principes et une logique didactique et pédagogique relativement particulières. Parmi ces principes, nous citons :

- le principe de transfert des apprentissages basé sur l'entrée par situations ;
- le principe d'équilibre entre l'entrée par contenus et l'entrée par situations ;
- le principe constructiviste basé sur l'apprentissage par résolution des problèmes ;
- le principe de l'interdisciplinarité ;
- le principe de la différenciation ;
- le principe de l'entrée par projet.

Après avoir collecté cet ensemble de données théoriques, didactiques et méthodologiques relatives aux manuels scolaires et à l'approche par compétences et ses différents fondements épistémologiques, Il parait maintenant, nécessaire de mener une étude empirique qui vise l'analyse des questionnaires destinés aux enseignants et l'analyse de contenus des manuels scolaires objets d'étude, en vue de vérifier si ces outils didactiques respectent les principes de l'approche par compétences suscités.



Deuxième partie

Cadre empirique de la recherche

Introduction

Après avoir défini la problématique, émis les hypothèses et accompli un survol conceptuel, historique et pédagogique relatif à notre sujet de recherche, il est temps de déterminer le cadre méthodologique adopté, susceptible d'apporter des éléments de réponses à notre problématique de départ et de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

C'est pourquoi, nous avons jugé utile de consacrer un chapitre à la présentation des spécificités des techniques d'investigation adoptées et des différentes étapes poursuivies pour leur mise en œuvre. Ce chapitre sera aussi utile pour déterminer les caractéristiques du corpus, de la zone d'étude, de la population ciblée, de l'échantillonnage, des instruments de recueil des données et de la méthodologie de traitement des données.

Pour collecter le maximum d'informations sur notre thème, nous avons eu recours à deux études empiriques:

- **étude quantitative** basée sur un questionnaire destiné aux enseignants du français du primaire ;
- **étude qualitative** fondée sur deux recherches complémentaires :
 - ✓ la première est horizontale visant l'analyse du contenu des différents manuels scolaires programmés pour le CE4.
 - ✓ la deuxième est verticale étudiant l'itinéraire d'un seul type de manuel scolaire qui est « Mes apprentissages en français » programmé au : CE3, CE4, CE5 et CE6. Cette étude a pour objectif d'examiner le fonctionnement linguistique et didactique de ce manuel à travers les différents niveaux du cycle primaire, afin de vérifier la question de la cohérence et la progression des apprentissages d'un niveau à l'autre.

Pour mener à bien ces deux études, nous allons nous appuyer sur des outils d'investigation spécifiques à ce genre d'étude et qui ont fait largement leurs preuves dans des recherches similaires. Quels sont ces outils ? Pourquoi ce choix ? Et quelles sont leurs caractéristiques ?

Chapitre 1

Cadre méthodologique

1. Techniques de collecte de données

1.1. L'étude quantitative : Le questionnaire

Avant d'entamer l'analyse des programmes officiels et des différents manuels scolaires, nous avons jugé utile de détecter et de sonder, dans un premier temps, l'opinion et les représentations des enseignants du français du primaire vis-à-vis des manuels scolaires en vigueur. Les résultats de cette étude quantitative nous seront utiles pendant l'analyse du contenu du corpus.

Dans ce qui suit, nous identifierons la zone d'étude, la population ciblée, la taille de l'échantillon, l'échantillonnage, les raisons du choix du questionnaire, la structure du questionnaire et les circonstances de sa passation.

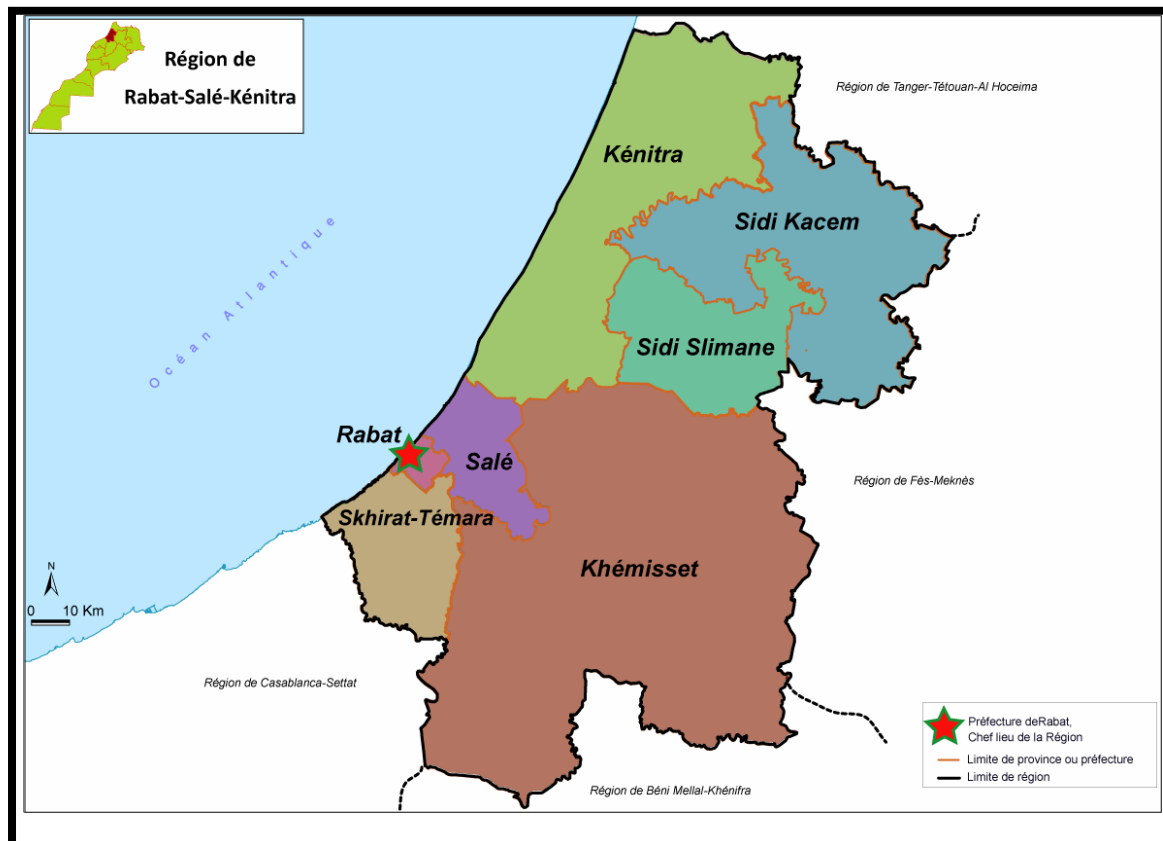
1.1.1. Présentation de la zone d'étude

La collecte des données pratiques de notre sujet de recherche a été poursuivie à la direction provinciale de Sidi Kacem. Nous avons choisi ce secteur pour deux raisons :

- il s'agit du secteur où nous avons effectué nos enquêtes relatives au sujet de notre mémoire du master. C'est pourquoi, nous avons jugé logique de continuer d'œuvrer dans le même secteur pour avoir une vision assez globale sur le fonctionnement de l'enseignement du français au primaire dans cette région ;
- il s'agit du lieu de notre travail où nous pouvons circuler avec aisance et sans formalités administratives préalables. De plus, il s'agit d'un milieu et d'un public qui nous sont familiers.

Il est à noter que la province de Sidi Kacem appartient à la région de Rabat-Salé-Kénitra. C'est une subdivision à dominante rurale. Elle s'étend sur une superficie de 3061 Km², délimitée par la province d'Ouezzane au nord, la province de Meknès au sud, les provinces de Taounat et de Moulay Yaacoub à l'Est et les provinces de Kénitra et Sidi Slimane à l'Ouest.

La carte ci-après donne une vision plus claire sur la situation géographique de la région de Sidi Kacem :



Source : <http://ma.chm-cbd.net/monographie-de-la-region-rabat-sale-kenitra>

Cette province a connu une évolution progressive au niveau de la scolarisation. C'est pourquoi, le Ministère de tutelle a soutenu la région en infrastructures et ressources humaines considérables en construisant un grand nombre d'établissements scolaires dont le bilan actuel pour le secteur public se chiffre comme suit :

	Primaire				Collège	Lycée
	Ecoles autonomes	Secteurs scolaires centres	Satellites	Total Primaire		
Ecoles urbaines	31	1	1	33	12	10
Ecoles rurales	3	83	242	338	11	03
Total (écoles de la province)	34	84	243	361	23	13

Tableau 3: Répartition des établissements scolaires dans la région du Sidi Kacem

Source : Direction provinciale de Sidi Kacem

1.1.2 Population ciblée et taille de l'échantillon

La population-mère est constituée de l'ensemble des enseignants du français du primaire public appartenant à la direction provinciale de Sidi Kacem. Ils sont au total de 1000 enseignants⁴². Mais, pour des raisons pratiques et logiques, une partie seulement de cette population sera soumise à l'enquête et constituera notre échantillon.

Cependant, pour que notre public cible soit représentatif, il faudrait choisir un échantillon ayant les mêmes caractéristiques de la population-mère.

Ainsi, un tas de questions s'impose : comment choisir les personnes à interroger? Et combien de personnes faut-il interroger pour que l'échantillon soit représentatif et que les résultats de l'enquête soient fiables ?

Telles sont les questions qui nous ont souvent interpellée lors de l'élaboration et l'administration des questionnaires.

Pour avoir des réponses logiques et convaincantes à ces différentes questions, nous avons tâché de consulter un bon nombre de guides et d'ouvrages spécialistes en matière de techniques d'enquêtes et méthodes d'échantillonnage. Nous avons pu retenir ce qui suit :

- La taille de l'échantillon ne se définit pas d'une manière aléatoire mais elle se calcule sur la base d'une formule statistique qui est la suivante :
$$n = \frac{NZ^2 P (1 - P)}{Nd^2 + Z^2 P (1 - P)}$$

Cela signifie que la taille de l'échantillon est déterminée en fonction de plusieurs critères, à savoir : la taille de la population-mère « N », le seuil de précision des résultats collectés « Z », la marge d'erreur pour les estimations de l'échantillon dans l'ensemble « d » et la prévalence estimée du phénomène étudié « P ».

- « La notion de fiabilité d'échantillon est matérialisée par un seuil de confiance et une marge d'erreur » (Observatoire des projets stratégiques, 2001, p11).
- Pour assurer un niveau de précision et de fiabilité fort acceptable, la plupart des statisticiens optent pour les valeurs suivantes : Z= 95% équivalent à 1,96, d= 5% équivalent à 0,05, quant au « P », quand on n'a pas des données précises sur la prévalence ou l'écart type estimé du phénomène étudié « P », on utilise P= 0,5.

Sachant que la taille de notre population-mère est N= 985 enseignants et en appliquant la formule statistique susmentionnée, nous obtenons le résultat suivant :

⁴² Source : Direction Provinciale de Sidi Kacem

$$n = \frac{NZ^2 P (1-P)}{Nd^2 + Z^2 P (1- P)}$$
$$n = \frac{1000(1,96)^2 0,5 (1-0,5)}{1000 (0,05)^2 + (1,96)^2 0,5 (1- 0,5)}$$
$$n = 277,54$$

Ainsi, la taille de notre échantillon majorée est de 278 personnes.

1.13. Echantillonnage

Après avoir calculé la taille de notre échantillon, nous allons procéder maintenant à la détermination d'une technique d'échantillonnage susceptible de réaliser la représentativité souhaitée.

Selon Bruno Marien et Jean-Pierre Beaud, « il existe plusieurs méthodes pour sélectionner les personnes qui serviront à répondre aux objectifs d'une recherche. Essentiellement, les échantillons se regroupent en deux grandes familles : les échantillons non probabilistes et les échantillons probabilistes. » (Bruno et Beaud, 2003, p14).

L'échantillonnage probabiliste dit aléatoire, comme son nom l'indique, consiste à sélectionner les constituants de l'échantillon d'une façon aléatoire, de telle sorte que chaque membre de la population cible possède une chance de figurer dans l'échantillon : « un échantillon est considéré comme probabiliste lorsque la probabilité d'être choisi est connue par tous les membres de la population ». ⁴³

Parmi les avantages de cette technique c'est qu'elle donne la possibilité de généraliser et d'appliquer les résultats obtenus à la population mère : « Voici le principale avantage de l'échantillonnage probabiliste : la sélection de chaque unité est aléatoire (...), il est possible de faire des estimations fiables et d'estimer l'erreur d'échantillonnage de chaque estimation. On peut donc formuler des inférences sur la population » (Statistique Canada, 2010, p102).

En revanche, l'échantillonnage non probabiliste est une technique qui consiste à sélectionner les membres d'une population d'une manière relativement subjective et non aléatoire. Cette caractéristique met en question la représentativité de l'échantillon. Ainsi, l'inconvénient de cette méthode c'est qu'elle « n'offre pas à tous les membres de la population une chance égale, ou prédéterminée, d'être sélectionné, (...). Il devient alors

⁴³ Ibid., p16

impossible de calculer la précision des résultats ainsi obtenus et d'utiliser les résultats pour extrapoler sur l'ensemble de la population. » (Bruno et Beaud, 2003, p15).

Telles sont les deux principales méthodes d'échantillonnage existantes. Laquelle des deux, nous allons choisir dans le cadre de notre recherche ?

Dans le souci de généraliser et d'appliquer les résultats obtenus à la population mère, nous avons opté pour la méthode probabiliste qui offre la possibilité de formuler des inférences sur toute la population.

Cependant, la littérature des techniques d'enquête et d'échantillonnage affirme qu'il existe plusieurs méthodes d'échantillonnage probabiliste à savoir : l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage aléatoire systématique, l'échantillonnage par grappe et l'échantillonnage stratifié.

En examinant les caractéristiques et le fonctionnement de chaque méthode, nous avons essayé de choisir la méthode la plus adaptée à nos objectifs et la plus facile à appliquer.

Au début, nous avons opté pour « l'échantillonnage aléatoire simple ». Ce type d'échantillonnage fonctionne comme suit : « le nom de toute les personnes faisant parti d'une population se retrouvant à l'intérieur d'une immense cuve. Après avoir déterminé le nombre de personnes nécessaires pour l'enquête, on pige au hasard le nombre de noms de cette cuve. » (Bruno et Beaud, 2003, p16).

Cependant, après avoir expérimenté cette méthode en appliquant le tirage au hasard, nous avons obtenu un « mauvais » échantillon avec des estimations très différentes les une des autres : un nombre trop élevé d'enseignantes par rapport aux enseignants, de même pour le secteur rural par rapport au secteur urbain.

Cette situation pourrait mettre en doute la représentativité de notre échantillon. C'est pourquoi, nous avons décidé de choisir une autre technique à savoir : l'échantillonnage stratifié. Au cours de cette méthode « la population est répartie en groupes homogènes mutuellement exclusifs intitulés strates et des échantillons indépendants sont ensuite sélectionnés dans chaque strates. » (Statistique Canada, 2010, p116).

Ainsi, en appliquant les principes de l'échantillonnage stratifié, nous avons procédé comme suit :

- ❖ stratifier la population mère en deux groupes homogènes : secteur urbain et secteur rural ;

- ❖ déterminer le pourcentage des femmes et des hommes dans chaque secteur (urbain et rural) au niveau de la population-mère ;
- ❖ constituer un échantillon qui a la même structure que celle de la population-mère en gardant les mêmes pourcentages des femmes et des hommes dans chaque secteur ;
- ❖ effectuer un tirage aléatoire dans chacune des deux sous-populations.

Le tableau ci-après explique d'avantage le procédé utilisé :

La structure de la population-mère					La structure de l'échantillon				
Taille de la population	Secteur urbain		Secteur rural		Taille de l'échantillon	Secteur urbain		Secteur rural	
1000	Nbre de Femmes	Nbre d'hommes	Nbre de Femmes	Nbre d'hommes	278	Nbre de Femmes	Nbre d'hommes	Nbre de Femmes	Nbre d'hommes
	186	164	450	200		52	45	125	56
	Totale 350		Totale 650			Totale 97		Totale 181	
%	53,14%	46,86%	69,23%	30,77%	%	53,6%	46,39%	69,06%	30,93%

Tableau4 : Caractéristiques de l'échantillon de la recherche

Le tableau révèle que notre échantillon a la même structure et les mêmes caractéristiques de la population-mère et que chaque membre des deux sous-populations a bénéficié d'une chance égale d'être sélectionnée.

Ceci dit que l'échantillonnage stratifié que nous avons adopté nous a aidé d'éviter de tirer un « mauvais » échantillon en garantissant que les enseignants (femmes et hommes) exerçant dans les secteurs (urbain et rural), répartis en strates, sont bien représentés dans l'échantillon.

1.14. Raison du choix du questionnaire

Etant donné que l'objectif de notre recherche est d'étudier les contenus des manuels scolaires du français du primaire et de vérifier s'ils sont en adéquation avec l'esprit de l'approche par compétences, nous avons jugé utile de détecter dans un premier temps les conceptions et les opinions des enseignants vis-à-vis des manuels scolaires du français en vigueur et leurs façons d'utiliser cet outil didactique dans une situation-classe.

Pour ce faire, nous avons opté pour le questionnaire comme outil d'investigation. Cet outil nous a semblé être le moyen le plus approprié afin de sonder avec aisance les conceptions et les opinions des enseignants, notamment que l'anonymat offert par cette

technique nous a certainement permis d'aller au-delà de quelques réticences probables. Ajoutons à cela que le questionnaire nous a permis d'orienter les interviewés vers l'objectif précis de notre enquête. Il nous a permis, également, de collecter des informations auprès de la population avec possibilité de comparer, de croiser et de quantifier le poids respectif des opinions exprimées.

1.15. Elaboration du questionnaire

La confection de notre questionnaire est passée, avant l'élaboration finale, par trois étapes essentielles :

- ❖ **la pré-enquête** : cette phase nous a permis de recueillir plus de d'informations sur le sujet à étudier. Il s'agit à la fois de la recherche bibliographique qu'on a effectuée et qui nous a éclairci plusieurs points en la matière, et d'une enquête libre en effectuant un certain nombre d'entretiens formels et informels :
 - soit auprès des personnes qui ne sont pas concernées directement par l'objet de l'étude mais qui peuvent avoir des idées intéressantes en la matière. Par exemple, des discussions avec des inspecteurs de l'enseignement primaire, avec des directeurs d'écoles et des parents d'élèves;
 - soit auprès des personnes concernées par le sujet : des discussions avec certains enseignants que nous connaissons personnellement.
- ❖ **la confection du questionnaire** : les enquêtes libres que nous avons menées avec les différents interlocuteurs susmentionnés nous ont fourni des informations précieuses en la matière. Cela nous a permis de rédiger la première version de notre questionnaire et de mieux orienter nos questions en les organisant en volets complémentaires.
- ❖ **le test du questionnaire** : une fois, la première version du questionnaire prête, nous avons décidé de la tester auprès d'une vingtaine d'enseignants choisie d'une façon aléatoire pour vérifier la clarté des questions, la compréhension des termes utilisés, la complexité, la formulation et la longueur des questions, la facilité à répondre ainsi que la durée et la fluidité du questionnaire.

Après quoi, quelques observations ont été faites au niveau de la compréhension des questions. Quelques rectifications et modifications ont été apportées pour éviter les ambiguïtés existantes au niveau de certaines questions.

1.16. Validation du questionnaire

Selon le chercheur Ahmed Boukous, « la validation du questionnaire par le moyen d'enquêtes pilotes effectuées auprès d'un échantillon réduit est une précaution méthodologique nécessaire pour palier les imperfections de forme et de contenus des versions préliminaires du questionnaire » (Boukous, 1999, p24). En effet, la pré-enquête que nous avons effectuée, en l'occurrence le test du questionnaire, nous a permis d'ajuster notre outil d'investigation au niveau du fond et de la forme. Ainsi, la validité définitive de notre questionnaire a été réalisée grâce au « questionnaire-test » et à la pré-enquête effectuée auprès des personnes concernées par le sujet et grâce aux orientations de notre directrice de thèse.

1.17. Structure du questionnaire

Nous avons structuré notre questionnaire en deux volets complémentaires, chaque volet mobilise un ensemble de questions traitant un thème commun.

- ✓ 1^{er} volet : questions générales sur le manuel scolaire : conception/formation
- ✓ 2^{ème} volet : questions spécifiques sur le contenu des manuels scolaire en relation avec l'approche par compétences ?

Il est à noter que notre questionnaire est composé de deux grands types de questions : questions de faits visant la collecte des informations générales et personnelles sur l'échantillon et questions d'opinion visant généralement la détection des opinions de notre échantillon vis-à-vis des manuels scolaires en vigueur et la relation qu'ils entretiennent avec l'APC. Ce dernier type de questions se compose de 30 questions qui sont de trois types : des questions fermées dichotomiques, des questions fermées à choix multiples et des questions ouvertes.

❖ ***Les questions fermées dichotomiques* : (questions : 3-4-5-6-9-11-12-13-14-16-17-18-19-21-22-23-24-25-26-27-28-29)**

Leur principale qualité réside dans leur simplicité. C'est le fait de réduire la réponse à deux alternatives (oui ou non).

❖ ***Les questions fermées à choix multiples* : (questions : 1-2-7--20)**

Ce type de questions nous a permis d'avoir une idée de plus en plus claire sur les perceptions des enseignants vis-à-vis de plusieurs points en rapport avec le sujet du manuel scolaire et l'approche par compétences.

❖ *Les questions ouvertes : (questions : 8-10-15-30)*

Elles nous ont permis de détecter les perceptions, les opinions des enseignants vis-à-vis des manuels scolaires du français d'une manière qualitative en favorisant la spontanéité et la liberté d'expression.

1.1.8. Passation du questionnaire

Pour la passation du questionnaire, nous avons eu recours à l'auto-administration. De prime abord, nous avons dû rencontrer, par respect, les directeurs des écoles visitées afin d'avoir leurs permissions pour la distribution des questionnaires à l'ensemble des enseignants du français.

Concernant, la récupération du questionnaire, nous n'avons pas rencontré de réelles difficultés à ce niveau. En effet, nous avons distribué 278 questionnaires et avons récupéré 260. Cela représente un taux de récupération fort satisfaisant. Sachant que nous avons confié la tâche de la récupération aux directeurs d'établissements visités pour deux raisons :

- d'abord, pour donner du temps aux enseignants enquêtés pour répondre aux questions, surtout qu'ils ne sont pas habitués à ce genre de questionnaire ;
- ensuite, pour éviter de recevoir main à main les questionnaires, afin de rassurer les enseignants de notre échantillon qui pourraient répondre librement sous le couvert de l'anonymat et de la confidentialité.

1.2. L'étude qualitative : L'analyse de contenu

Pour vérifier si les contenus des manuels scolaires du français du primaire respectent la logique de l'approche par compétences, le recours à l'analyse du contenu s'impose. Cet outil d'investigation s'avère la technique la plus adaptée à ce genre d'étude.

Rappelons que, pour mener à bien cette étude, nous avons opté pour deux types de recherche :

- ✓ la première est horizontale visant l'analyse des contenus des différents manuels scolaires programmés pour le CE4 ;
- ✓ la deuxième est verticale étudiant l'itinéraire d'un seul type de manuel scolaire qui est « Mes apprentissages en français » à travers les différents niveaux du cycle primaire.

Au cours de ces deux études, l'analyse a porté principalement sur le contenu linguistique et didactique des manuels scolaires du français du primaire. L'approche adoptée est à la fois descriptive et interprétative.

Il convient de préciser que notre analyse de contenu est passée par deux étapes complémentaires :

- ❖ **l'étape de la pré-analyse** qui consiste à explorer la macrostructure de chaque manuel en focalisant son organisation générale et son contenu global. Cette étude exploratoire nous a orienté pour:
 - ✓ reformuler et rectifier nos hypothèses de départ qui devraient être plus claires et plus précises ;
 - ✓ constituer notre corpus pour qu'il soit exhaustif, représentatif, homogène et pertinent en veillant à son adéquation à l'objectif de la recherche ;
 - ✓ catégoriser le contenu étudié pour faciliter l'analyse, éviter les redondances et garantir l'analyse de la totalité des documents. Ainsi, après exploration des différents manuels scolaires, nous avons jugé pertinent de subdiviser le contenu analysé en quatre catégories : les activités de l'oral, les activités de lecture, les activités de langue et les activités de l'écrit.
- ❖ **l'étape de l'analyse proprement dite** qui a pour but l'étude de la microstructure de notre corpus en visant en détail le contenu proprement dit des leçons et des activités proposées d'un point de vue linguistique et didactique. Il s'agit, comme déjà mentionné, d'une étude à visée descriptive et interprétative pour déduire par la suite le degré d'adéquation des contenus des manuels scolaires avec l'esprit de l'approche par compétences. Cette étude visera aussi bien l'analyse horizontale que verticale des manuels scolaires. Il est à noter que nous tâcherons de regrouper, à près l'étude de chaque manuel, les résultats obtenus dans des grilles récapitulatives nous permettront de déduire l'orientation didactique générale du manuel scolaire étudié, et par voie de conséquence, la confirmation ou l'infirmité de certaines de nos hypothèses.

Dans la partie suivante, nous présenterons de façon détaillée les corpus de notre étude qualitative, ainsi que les différentes grilles d'analyse adoptées dans le cadre de cette étude.

1.2.1. Présentation des corpus

Etant donné que, dans le cadre de cette thèse, nous allons recourir à une analyse horizontale et une autre verticale, il serait logique que chacune de ces deux analyses se base sur un corpus qui lui est propre.

Dans ce qui suit, nous identifierons les caractéristiques du corpus de chaque étude.

1.2.1.1. Corpus de l'étude horizontale

Cette étude vise communément l'analyse descriptive des différents manuels scolaires programmés pour le CE4. Ainsi, le corpus de l'étude horizontale est constitué de l'ensemble des manuels scolaires du français programmés pour la quatrième année du cycle de base CE4. Ils sont au nombre de six, à savoir : « Mes apprentissages en français » (2003), « Pour communiquer en français » (2003), « Ecole des mots Français » (2003), « Le nouvel espace de français » (2003).

Cependant, la question qui s'impose est la suivante : pourquoi le choix d'un niveau scolaire comme CE4 ?

Le choix d'un tel niveau n'a pas été le fruit du hasard, mais, il a été fait pour des raisons logiques : le CE4 est la deuxième année du cycle intermédiaire du primaire et la troisième année du français pour les élèves de l'école primaire. Il s'agit d'un niveau d'étude fort intéressant pour le cursus scolaire de l'apprenant de l'école primaire, dans la mesure où il comprend toutes les disciplines à enseigner et toutes les compétences à acquérir. À l'encontre des autres niveaux. Par exemple, au CE2, on n'étudie que l'expression orale et l'écriture, au CE3, les activités de faits de langue et de la production écrite ne font pas parties du programme d'étude, au CE5 et CE6, certaines activités de l'écrit ne sont plus visées par l'étude comme la composante de l'« écriture ».

Le tableau ci-après présente des informations d'identification du corpus de l'étude horizontale :

Manuel	Niveau	Nbre. d'auteurs	Maison d'édition	Année d'édition	Nbre. de page	Prix
M.F	CE4	4 (3inspecteurs +1Directeur)	Librairie Papeterie Nationale	2003	208	21dh
P.C.F	CE4	10 6inspecteurs+ 1Formateur+ 3enseignants	Dar Errachad El Hadita	2003	208	21dh
N.E.F	CE4	3 1 enseignant universitaire+ 2 enseignants du primaire	Librairie El Maarif	2003	2004	21dh
E.M.F	CE4	6 4 inspecteurs+ 2professeurs	Librairie des écoles	2003	200	21dh

Tableau5 : Informations d'identification sur le corpus de l'étude horizontale

Il est à noter que nous avons codifié notre corpus comme suit :

- ✓ Pour « **Mes apprentissages en Français** », on notera **M.F**
- ✓ Pour « **Pour Communiquer en Français** », on notera **P.C.F**
- ✓ Pour « **Ecole des Mots** », on notera **E.M.F**
- ✓ Pour « **Nouvel Espace de Français** », on notera **N.E.F**

1.2.1.2. Corpus de l'étude verticale

Cette étude a pour objectif d'étudier l'itinéraire d'un seul type de manuel scolaire qui est « Mes apprentissages en français » programmé au : CE3, CE4, CE5 et CE6, afin de vérifier par la suite la question de la cohérence et de la progression des apprentissages d'un niveau à l'autre. Ainsi, le corpus de l'étude verticale est constitué de la collection du manuel « Mes apprentissages en français » programmée pour les différents niveaux du primaire.

Mais, la question qui s'impose, encore une fois, est : pourquoi le choix du manuel « Mes apprentissages en français » ?

Étant donné que nous voudrions effectuer une étude verticale des manuels scolaires visant le traitement de l'évolution des apprentissages d'un niveau à l'autre, le choix d'une collection qui est présente dans tous les niveaux s'avère obligatoire. Le manuel « Mes apprentissages en français » a l'apanage et l'exclusivité à ce niveau. On le trouve dans tous les niveaux : CE2, CE3, CE4, CE5 et CE6.

Le tableau ci-dessous clarifie ce point d'avantage :

Manuels scolaires	CE2	CE3	CE4	CE5	CE6
Mes apprentissages en français	+	+	+	+	+
Pour communiquer en français	+		+	+	
Ecole des mots	+		+		
Chemin des lettres	+		+		
Oasis des mots	+	+			
Nouvel espace de français	+		+		
Mon livre de français	+		+		
Parcours en français					+
Français pratique					+

Tableau 6 : Répartition des manuels scolaires à travers les niveaux

Source : Librairie AlManahil à Kénitra

Il est à préciser que l'étude verticale portera seulement sur les manuels « Mes apprentissages en français » de CE3, CE4, CE5 et CE6. Sachant que le CE2 est un niveau d'initiation où on trouve seulement des activités de l'oral et du graphisme.

Le tableau ci-dessous présente des informations d'identification du corpus de l'étude verticale à savoir : le manuel scolaire « Mes apprentissages en français » programmé au : CE3, CE4, CE5 et CE6.

Manuel	Niveau	Auteurs	Maison d'édition	Année d'édition	Nbre de page	Prix
M.F	CE3	6 (4inspecteurs +1Directeur+1prof)	Librairie Papeterie Nationale	2004	192	19,95d h
M.F	CE4	4 (3inspecteurs +1Directeur)	Librairie Papeterie Nationale	2003	208	21dh
M.F	CE5	6 (4inspecteurs +1Directeur+1prof)	Librairie Papeterie Nationale	2004	207	21,50d h
M.F	CE6	4 (3inspecteurs +1Directeur)	Librairie Papeterie Nationale	2003	208	21dh

Tableau 7 : Informations d'identification sur le corpus de l'étude verticale

1.22 Présentation des grilles d'analyse récapitulatives

L'analyse du contenu que nous envisageons effectuer est de type descriptif interprétatif. C'est pourquoi, nous avons opté pour une analyse linéaire basée parfois sur des tableaux-facilitateurs accompagnés de commentaires pointilleux. L'analyse linéaire détaillée de chaque

manuel scolaire sera clôturée par une grille d'analyse récapitulative susceptible de donner une vision globale sur l'orientation pédagogique et didactique du manuel étudié.

Pour confectionner une grille récapitulative plus adaptée à notre recherche, nous nous sommes inspirés de plusieurs grilles connus dans le domaine de la didactique du FLE, telles que les grilles proposées par Janine Courtillon (2003), Pascal Milne (2014), Javier Suso Lopez (2001) et Philippe Jonnaert (2009).

Dans ce qui suit, nous présenterons la grille d'analyse récapitulative relative à l'étude horizontale des manuels scolaires et celle relative à l'étude verticale.

1.2.2.1. Grille récapitulative de l'étude horizontale

Caractéristiques générales du manuel	Oui	Non	Parfois
✓ Au niveau des activités d'enseignement			
Il propose le profil d'entrée et de sortie du public cible.			
Il propose un référentiel de compétences disciplinaires et transversales.			
Il propose des démarches pédagogiques susceptibles d'aider l'enseignant dans son travail.			
Il propose un contenu cognitif varié et un ensemble d'exercices d'application.			
Il propose des activités et des situations en adéquation avec les principes de l'APC.			
Il propose des explications quant à la façon de concevoir un enseignement par compétences.			
Il propose des familles de situations d'apprentissage et d'évaluation relatives à chaque compétence ou ensemble de compétences.			
Il propose des supports et des outils d'aide relatifs aux différentes disciplines du manuel.			
Il est accompagné d'un CD-ROM contenant des situations d'enseignement et des pratiques enseignantes.			
✓ Au niveau des activités d'apprentissage			
Il propose des situations de communication authentiques favorisant la mobilisation de la compétence orale.			
Il propose des situations complexes favorisant la mobilisation de plusieurs phénomènes linguistiques.			
Il propose des situations d'apprentissage relatives aux activités de l'écrit.			

Il propose des activités de lecture visant l'identification des mots.			
Il propose des activités de lecture visant le traitement du sens.			
Il propose des situations d'apprentissage authentiques ou quasi-authentiques traitant des sujets fonctionnels pour réaliser le transfert.			
Il propose des situations-problèmes susceptibles de créer chez l'apprenant un conflit cognitif.			
Il propose des activités d'apprentissage favorisant l'interdisciplinarité.			
Il propose des exercices d'application.			
Le manuel réalise une cohérence interne en adoptant une entrée par projet.			
Il propose des activités différenciées compatibles à plusieurs profils d'élèves.			
Il propose des images et des supports illustratifs relatifs aux différents thèmes du manuel.			
✓ Au niveau des activités d'évaluation et de soutien.			
Il propose des évaluations diagnostiques au début de l'année scolaire.			
Il propose des activités d'évaluation formatives relatives à chaque compétence ou chaque ensemble de compétences.			
Il propose des activités d'évaluation sommatives relatives après une période d'apprentissage.			
Il propose des activités de soutien collectif relatives à un ensemble de compétences.			
Il propose des situations d'évaluation complexes permettant à l'élève la mobilisation de plusieurs ressources.			
Il propose des situations-problèmes à visée évaluative avec des consignes qui visent les savoirs et les savoir-faire.			
Il propose des familles de situations évaluatives relatives à chaque ensemble de compétences.			
Il propose des exercices évaluatifs visant surtout les connaissances théoriques.			
Il propose des situations d'évaluation favorisant l'interdisciplinarité.			
Il propose des activités d'évaluation différenciées destinées à plusieurs profils d'élèves.			
Il propose des activités de soutien différenciées destinées à plusieurs profils d'élèves.			
Il propose des activités évaluatives à caractère ludique.			

Grille vierge n°1 : Analyse récapitulative de l'étude horizontale

1.2.2.2. Grille récapitulative de l'étude verticale

	Indicateurs	Oui	Non	
Thèmes	La collection M.F propose une progression thématique en allant de ce qui est simple, concret vers ce qui est plus ou moins abstrait et compliqué.			
	La collection M.F propose quelques répétitions au niveau des thèmes envisagés dans les quatre niveaux.			
	La collection M.F propose plusieurs nouveaux thèmes à difficulté plus ou moins avancée d'un niveau à l'autre.			
	La collection M.F propose des thèmes omniprésents dans les quatre niveaux : CE3, CE4, CE5 et CE6.			
Lecture	La collection M.F propose des répétitions au niveau des compétences de lecture et des ressources envisagées			
	La collection M.F envisage une progression au niveau de la longueur des textes étudiés au CE3, CE4, CE5 et CE6.			
	La collection M.F envisage une progression au niveau des types d'activités de lecture proposées aux quatre niveaux en allant progressivement de l'identification des mots à la compréhension.			
	La collection M.F envisage une progression au niveau des types des textes-support proposés au CE3, CE4, CE5 et CE6.			
L'oral	La collection M.F propose des répétitions au niveau des compétences et des ressources orales envisagées.			
	La collection M.F propose des contenus oraux à difficulté progressive en passant de ce qui est simple vers ce qui est plus ou moins complexe.			
	La collection M.F propose des activités orales progressives en passant des formes langagières monologiques au niveau du CE3 et CE4 à l'interaction au niveau du CE5 et CE6.			
	La collection M.F envisage une progression au niveau des compétences orales visées en passant de la présentation de soi à l'information à la description à l'argumentation.			
	La collection M.F envisage une progression au niveau de la longueur des dialogues supports proposés au CE3, CE4, CE5 et CE6.			
Les activités de langue	Grammaire	La collection M.F envisage une progression quantitative au niveau du nombre des leçons de grammaire proposées dans les trois niveaux : CE4, CE5 et CE6.		
		La collection M.F propose des répétitions au niveau des ressources de grammaire envisagées dans les trois niveaux.		
		La collection M.F propose plusieurs nouvelles leçons à difficulté plus ou moins avancée d'un niveau à l'autre.		
		La collection M.F propose l'ajout de certaines ressources ayant une relation d'implication avec d'autres au CE5 et CE6.		
	Conjugaison	La collection M.F envisage une progression quantitative au niveau du nombre des leçons de conjugaison proposées dans les trois niveaux : CE4, CE5 et CE6.		
		La collection M.F propose des répétitions au niveau des leçons de conjugaison envisagées dans les trois niveaux.		
		La collection M.F propose plusieurs nouvelles leçons à difficulté progressive d'un niveau à l'autre.		
		La collection M.F envisage l'ajout de certaines ressources ayant une		

		relation d'implication avec d'autres au CE5 et CE6.		
Les activités de l'écrit		La collection M.F propose des répétitions au niveau des leçons de l'écrit envisagées dans les trois niveaux.		
		La collection M.F propose plusieurs nouvelles leçons de l'écrit à difficulté progressive d'un niveau à l'autre.		
		La collection M.F propose l'ajout de certaines leçons ayant une relation d'implication avec d'autres au CE5 et CE6.		
		La collection M.F envisage une progression au niveau du volume de la production : passer de la production de petites phrases à la remise en ordre à la production proprement dite de petits textes.		
		La collection M.F envisage une progression au niveau du type d'apprentissage proposé, allant de l'implicite (CE3) vers l'explicite (CE4...)		

Grille vierge n2 : Analyse récapitulative de l'étude verticale

Conclusion

Dans le présent chapitre relatif au cadre méthodologique de la recherche, nous avons tâché de présenter les techniques d'enquêtes sur lesquelles nous nous sommes appuyé pour mener à bon escient les investigations de terrain et pour pouvoir répondre à notre problématique d'une façon pertinente.

Comme déjà mentionné, notre méthodologie repose sur deux techniques d'enquête : la première dite quantitative basée sur un questionnaire destiné aux enseignants du français du primaire, et la deuxième est qualitative basée sur l'analyse de contenu des manuels scolaires du français du primaire, en l'occurrence ceux du niveau CE4.

Dans ce chapitre nous avons présenté en détail les particularités de chaque technique d'investigation et les spécificités de chaque type de corpus.

Au début, nous avons décrit le contenu du questionnaire, la zone d'étude, la population ciblée, la taille de l'échantillon, l'échantillonnage, les raisons du choix du questionnaire, la structure du questionnaire et les circonstances de sa passation. Ensuite, nous avons essayé d'expliquer la démarche adoptée pour mener à bien l'analyse qualitative, tout en décrivant le corpus de l'analyse horizontale et celui de l'analyse verticale, ainsi que les grilles récapitulatives adoptées pour synthétiser les données collectées par le biais de l'analyse détaillée des contenus des manuels scolaires objets d'étude.

Cette méthodologie de travail basée sur une étude quantitative et une autre qualitative nous a permis de bien cerner notre problématique et de vérifier les hypothèses de la recherche préalablement émises.

Chapitre 2

Présentation et analyse des résultats

Introduction

Après l'aperçu théorique que nous avons effectué à propos de l'outil didactique « manuel scolaire » et les différents sujets qui s'y rapportent, nous allons passer, dans ce chapitre, à l'expérimentation et à l'étude empirique. Dans un premier temps, nous analyserons les données collectées par le biais du questionnaire qu'on a administré aux 300 enseignants du primaire, ensuite nous étudierons le contenu des manuels scolaires en vigueur d'un point de vue linguistique et didactique. Ainsi, ce chapitre sera scindé en deux parties :

- ✓ la 1^{ère} partie sera réservée à l'étude quantitative qui consiste à analyser les questionnaires récupérés ;
- ✓ la 2^{ème} partie sera réservée à l'étude qualitative qui consiste à l'analyse des contenus des manuels scolaires de notre corpus.

1. Résultats de l'étude quantitative : Aspects quantitatifs

Avant de se pencher sur l'analyse du questionnaire, il est judicieux d'éclaircir certains points objectifs et méthodologiques :

- ❖ étant donné la taille calculée de notre échantillon qui est 278 enseignants (cf. cadre méthodologique), nous avons décidé d'administrer 300 questionnaires pour pouvoir récupérer un nombre satisfaisant de copies. Le nombre de questionnaires que nous avons pu récupérer et analyser, finalement, est 280.
- ❖ pour le traitement quantitatif du questionnaire, nous nous sommes basé sur le logiciel « Sphinx » et le logiciel Excel. Ces deux logiciels nous ont permis de réaliser des tris à plat aussi bien pour les questions de faits que pour les questions d'opinions.
- ❖ pour des raisons méthodologiques, nous avons jugé utile d'analyser les données du questionnaire par volet pour pouvoir répondre pertinemment aux questions suivantes :
 - ✓ quelles sont les opinions des enseignants du français du primaire vis-à-vis des contenus des manuels scolaires en vigueur et leur adéquation avec l'APC ?
 - ✓ comment conçoivent-ils les manifestations de l'approche par compétences dans les manuels scolaires du français du primaire ?
 - ✓ les enseignants, ont-ils bénéficié d'une formation initiale ou continue relative aux manuels scolaires ou à l'approche par compétences ?

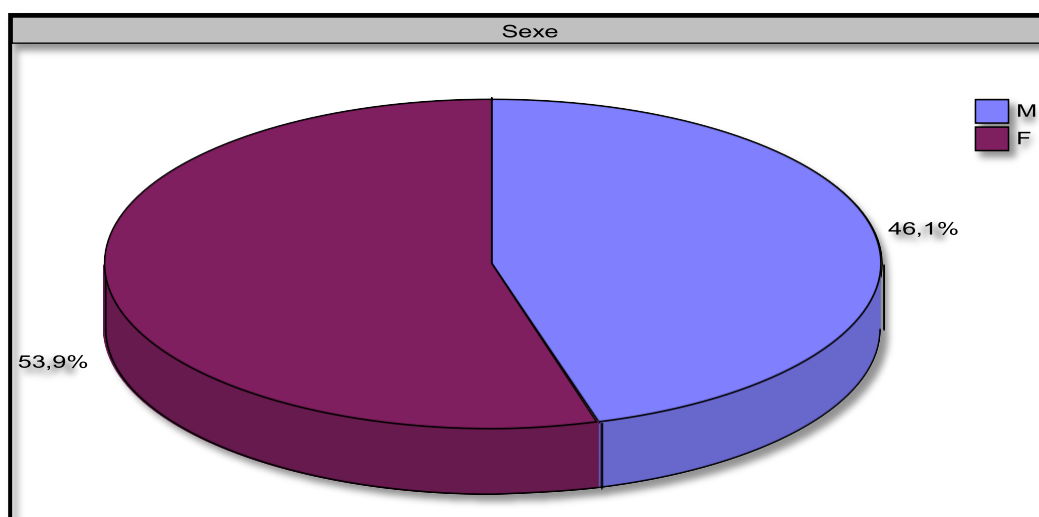
1.1. Traitement des questions de faits

Les tableaux et les graphiques suivants donnent la répartition de notre échantillon selon l'âge, le genre, le niveau scolaire, le niveau enseigné et le secteur géographique.

A) SEXE

Sexe	Nb. cit.	Fréq.
M	129	46,1%
F	151	53,9%
TOTAL OBS.	280	100%

Tableau 8: Répartition de l'échantillon par sexe



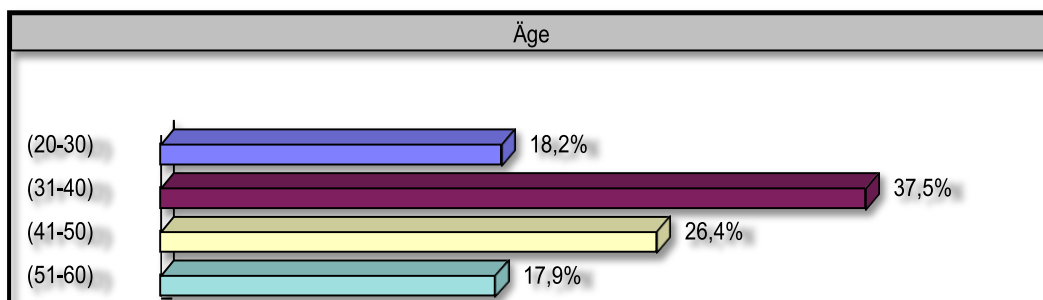
Graphique 1 : Répartition de l'échantillon par sexe

Les résultats quantitatifs ci-dessus montrent que le questionnaire a été mené auprès de 280 individus, dont 151 femmes (soit 53,9%) et 129 hommes (soit 46,1 %). Cela laisse déduire qu'il y a un certain équilibre entre le nombre d'hommes et de femmes enquêtés.

B) Âge

Âge	Nb. cit.	Fréq.
(20-30)	51	18,2%
(31-40)	105	37,5%
(41-50)	74	26,4%
(51-60)	50	17,9%
TOTAL OBS.	280	100%

Tableau 9 : Répartition de l'échantillon par âge



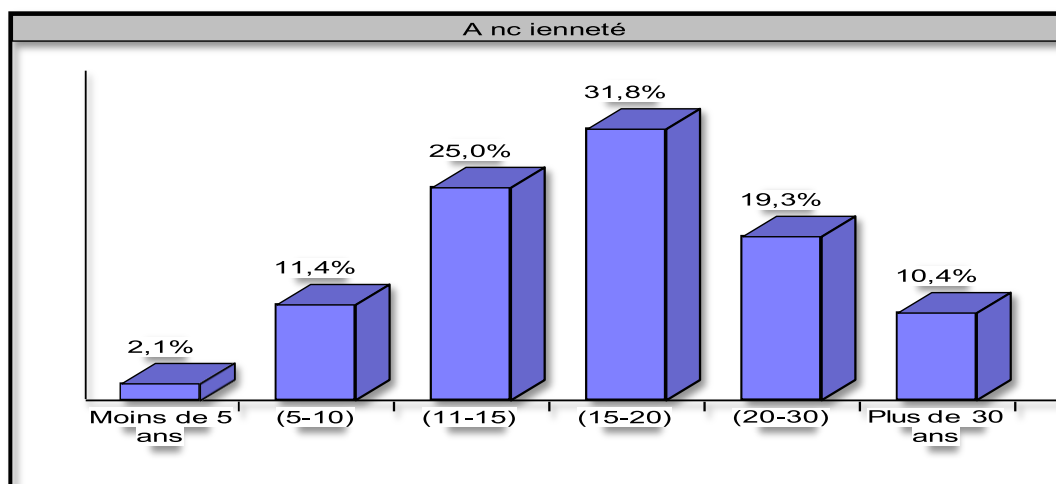
Graphique 2 : Répartition de l'échantillon par âge

Le graphique ci-dessus montre que l'âge moyen de notre échantillon est de 44 ans à raison de (43,81%), sachant que l'âge de 37,5% et 26,4% des enseignants varie respectivement entre (31 et 40 ans) et entre (41 et 50 ans), alors que l'âge de 18,2% et 17,9% enseignants varie respectivement entre (20 et 30 ans) et entre (51 à 60 ans). Cela montre que toutes les tranches d'âge sont représentées dans notre échantillon.

D) Ancienneté

Ancienneté	Nb. cit.	Fréq.
Moins de 5 ans	6	2,1%
(5-10)	32	11,4%
(11-15)	70	25,0%
(15-20)	89	31,8%
(20-30)	54	19,3%
Plus de 30 ans	29	10,4%
TOTAL OBS.	280	100%

Tableau 10 : Répartition de l'échantillon selon l'ancienneté.



Graphique 3 : Répartition de l'échantillon selon l'ancienneté

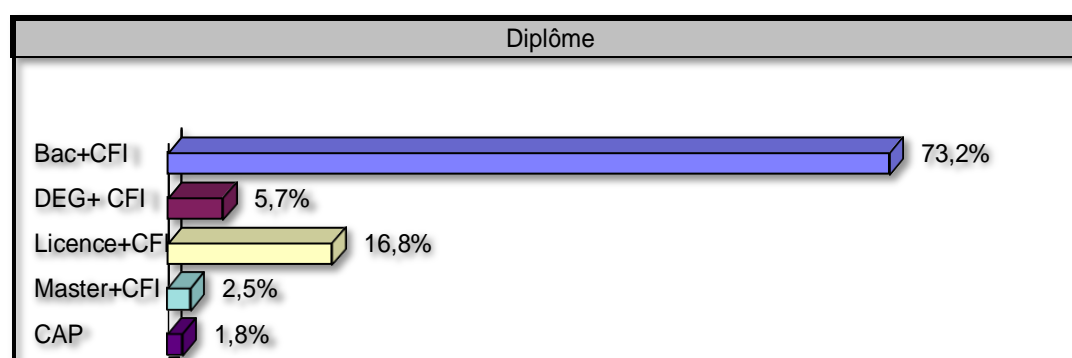
Il ressort de ces données quantitatives que la majorité des enseignants ont une ancienneté considérable dans le domaine éducatif : 89 enseignants (soit 31,8%), leur ancienneté varie entre (15 et 20 ans), 70 enseignants (soit 25%), leur ancienneté varie entre

(11 et 15ans), et 54 enseignants (soit 19,3%), leur ancienneté s'inscrit dans l'intervalle (20 à 30 ans). D'autant plus qu'on a recensé un nombre non négligeable d'enseignants (32 : soit 11,4%) dont l'ancienneté varie entre (5 et 10 ans) et 29 (soit 10,4%) dont l'ancienneté est supérieure à 30 ans. Il est à noter que le plus ancien a travaillé plus de 34 ans et le plus jeune vient de terminer sa quatrième année en tant qu'enseignant titulaire. De ce fait, nous pouvons avancer l'idée que la question de l'expérience dans le domaine éducatif est loin de poser problème, du fait que les enseignants enquêtés ont passé des années considérables en classe.

E) Diplômes professionnels ou universitaires

Diplôme	Nb. cit.	Fréq.
Bac+CFI	205	73,2%
DEG+ CFI	16	5,7%
Licence+CFI	47	16,8%
Master+CFI	7	2,5%
CAP	5	1,8%
TOTAL OBS.	280	100%

Tableau 11 : Répartition de l'échantillon selon les diplômes



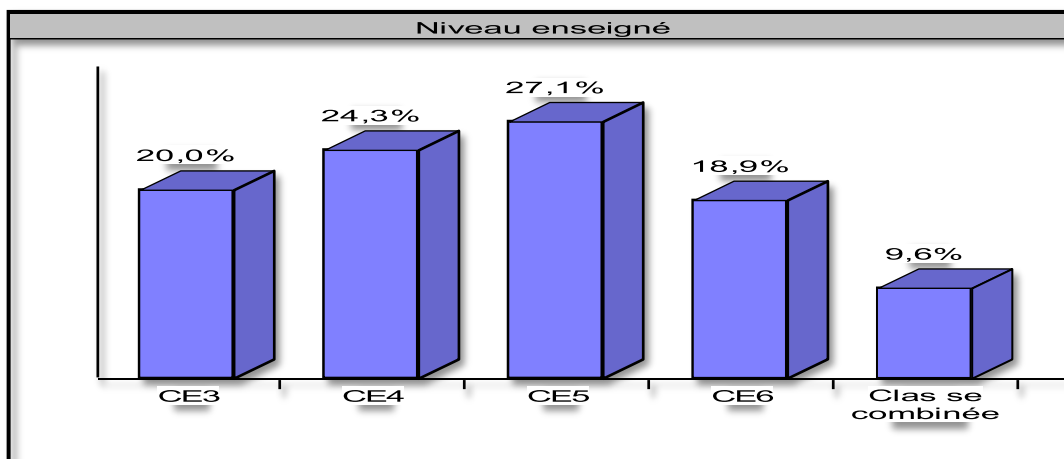
Graphique 4 : Répartition de l'échantillon selon les diplômes

Les données chiffrées de ce graphique évoque que la plupart des enseignants sont des bacheliers (73,2%), alors que 16,8% sont des licenciés et un pourcentage faible d'enseignants a un diplôme de Master et DEUG.

F) Niveau enseigné

Niveau enseigné	Nb. cit.	Fréq.
CE3	56	20,0%
CE4	68	24,3%
CE5	76	27,1%
CE6	53	18,9%
Classe combinée	27	9,6%
TOTAL OBS.	280	100%

Tableau 12: Répartition de l'échantillon selon le niveau enseigné



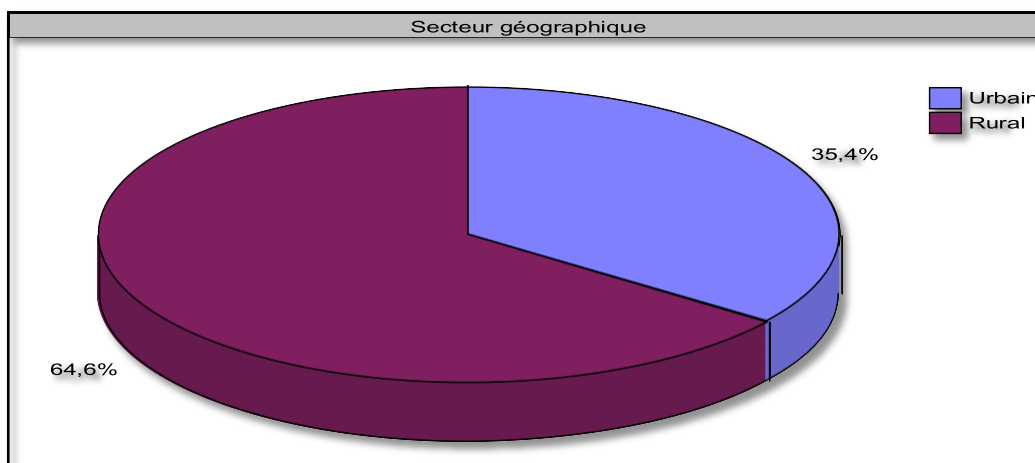
Graphique 5 : Répartition de l'échantillon selon le niveau enseigné

Concernant les niveaux enseignés, nous avons essayé lors de la distribution du questionnaire de cibler tous les niveaux, y compris les classes combinées. Cela est prouvé par le graphique n°5 qui montre que les pourcentages pour tous les niveaux sont presque égaux.

G) Secteur géographique

Secteur géographique	Nb. cit.	Fréq.
Urbain	99	35,4%
Rural	181	64,6%
TOTAL OBS.	280	100%

Tableau13: Répartition de l'échantillon selon le secteur géographique du travail.



Graphique 6 : Répartition de l'échantillon selon le secteur géographique où il travaille.

Au niveau de la répartition géographique, 64,6 % de notre population travaille dans le milieu rural, alors que presque la moitié (35,4%) travaille dans le milieu urbain.

A la lumière de ces différentes données relatives aux coordonnées des enseignants enquêtés, nous pouvons affirmer que notre échantillon semble représentatif du fait qu'il est de taille suffisante, répartie entre le milieu urbain et rural et qu'il concerne les enseignants de tous les niveaux appartenant à toutes les tranches d'âge. Rappelons que notre échantillon a la

même structure et les mêmes caractéristiques de la population-mère dans la mesure où chaque membre des deux sous-populations (urbain/rural) a bénéficié d'une chance égale d'être sélectionnée. Sachant que nous avons stratifié notre population-mère en deux groupes homogènes : secteur urbain et secteur rural qui sont stratifiés à leur tour en quatre sous-populations (Urbain : population-femme et population-homme / Rural : population-femme et population-homme). Ceci nous a aidé à déterminer le pourcentage des femmes et des hommes dans chaque secteur (urbain et rural) au niveau de la population-mère. Ainsi, nous avons pu garantir que les enseignants (femmes et hommes) exerçant dans les secteurs (urbain et rural), répartis en strates, sont bien représentés dans l'échantillon.

1.2. Traitement des questions d'opinions

Pour des raisons méthodologiques, nous avons jugé utile de traiter les questions d'opinion par volet :

- **Premier volet : questions générales sur le manuel scolaire : conception/formation des enseignants**

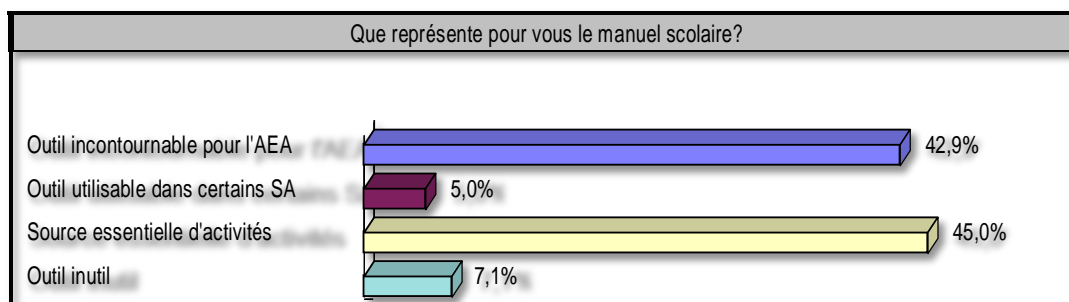
Ce volet renferme neuf questions :

- la 1^{ère} et la 2^{ème} questions visent à détecter les opinions des enseignants vis-à-vis de l'adéquation du contenu des manuels scolaires avec la logique de l'APC ;
- la 3^{ème} et la 4^{ème} questions visent à détecter l'opinion des enseignants vis-à-vis de la pluralité des manuels scolaires ;
- la 5^{ème} et la 6^{ème} questions visent à savoir si les enseignants de notre échantillon ont bénéficié, au cours de leurs carrières, d'une formation relative aux manuels scolaires et à leurs contenus ;
- la 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} questions visent à savoir si les enseignants de notre public témoin ont bénéficié, au cours de leurs carrières, d'une formation relative à l'APC et s'ils ont une idée sur les manifestations de cette approche dans les manuels scolaires adoptés.

- ✓ **1^{ère} question : Que représente pour vous le manuel scolaire ?**

Que représente pour vous le manuel scolaire	Nb. cit.	Fréq.
Outil incontournable pour l'AEA	120	42,9%
Outil utilisable dans certains SA	14	5,0%
Source essentielle d'activités	126	45,0%
Outil inutile	20	7,1%
TOTAL OBS.	280	100%

Tableau 14 : Opinions des enseignants envers le manuel scolaire

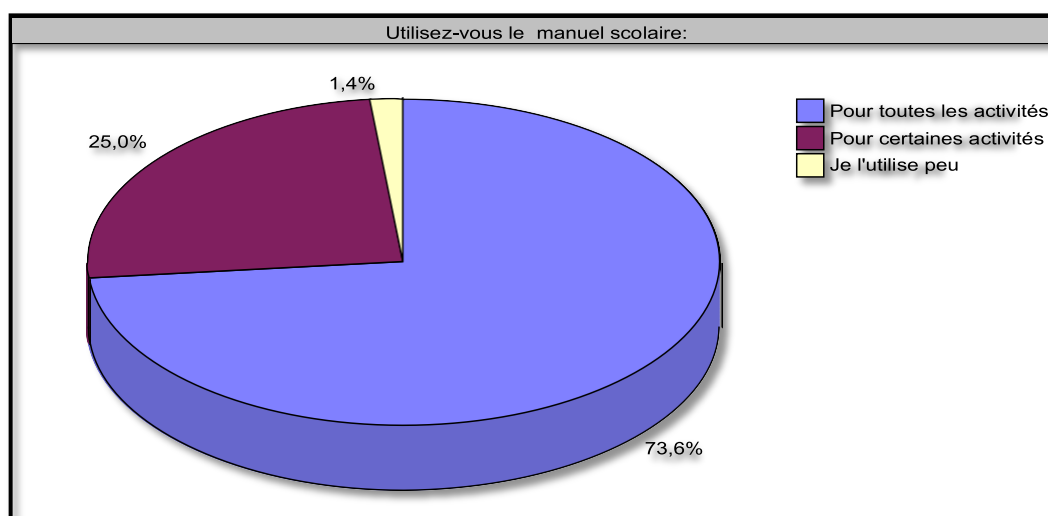


Graphique 7 : Opinions des enseignants envers le manuel scolaire

✓ **2ème question : Utilisez-vous les manuels scolaires pour toutes les activités ou pour certaines ?**

Utilisez-vous le manuel scolaire:	Nb. cit.	Fréq.
Pour toutes les activités	206	73,6%
Pour certaines activités	70	25,0%
Je l'utilise peu	4	1,4%
TOTAL OBS.	280	100%

Tableau 15 : Utilisation des manuels scolaires par les enseignants.



Graphique 8 : Utilisation des manuels scolaires par les enseignants

Le traitement des résultats de ces deux premières questions montre que la grande majorité d'enseignants considère le manuel scolaire comme un outil essentiel, voire incontournable à la bonne marche de l'acte enseignement/apprentissage. En effet, la première question révèle qu'un grand nombre de notre public témoin (soit 45% et 42,9%) estime que cet outil didactique est une source essentielle d'activités. Cette opinion a été confirmée par les résultats de la deuxième question, du fait que 73,6% d'enseignants déclarent avoir utilisé le manuel scolaire pour toutes les activités d'apprentissages. En revanche, un taux au dessous de la moyenne (70 enseignants, soit 25%) a affirmé qu'il l'utilise seulement pour certaines

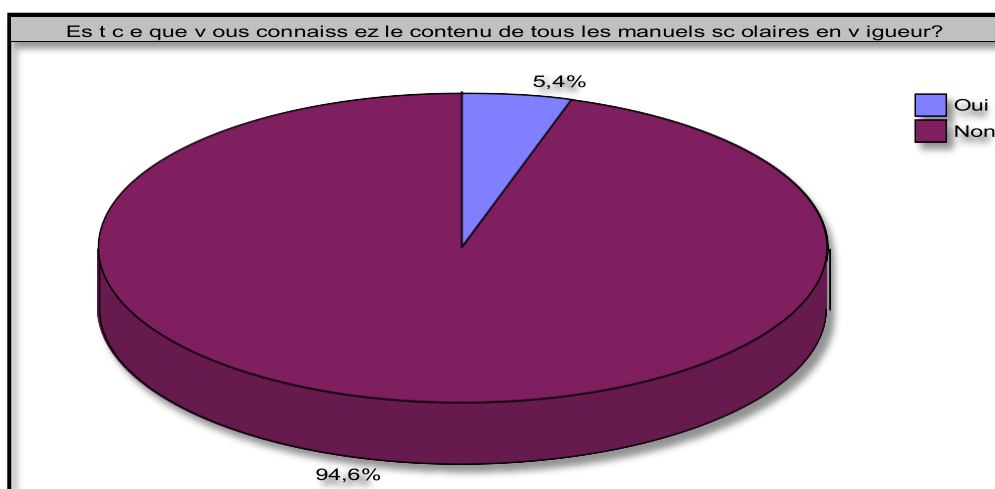
activités. Alors que, seule une minorité d'enseignants (4 enseignants, soit 1,4%) affirme qu'elle utilise peu ce support didactique.

Ces résultats évoquent clairement que les manuels scolaires occupent une place prépondérante au sein de l'école primaire marocaine. La majorité des enseignants manifeste un attachement remarquable envers cet outil didactique. Cela laisse entendre que ces enseignants n'utilisent pas à côté du manuel un autre support didactique comme complément. Cet attachement excessif au manuel scolaire pourrait être expliqué soit parce que ces manuels satisfont les attentes des enseignants en matière d'activités, d'outils d'aide et de situations d'apprentissages, soit par paresse de leur part, car le fait d'apporter des documents d'aide et des supports supplémentaires demande beaucoup d'effort et de recherche.

✓ **3^{ème} question : connaissez-vous le contenu de tous les manuels scolaires ?**

Connaissance des contenus de tous les MS	Nb. cit.	Fréq.
Oui	15	5,4%
Non	265	94,6%
TOTAL OBS.	280	100%

Tableau 16 : Opinion des enseignants sur les contenus des manuels scolaires

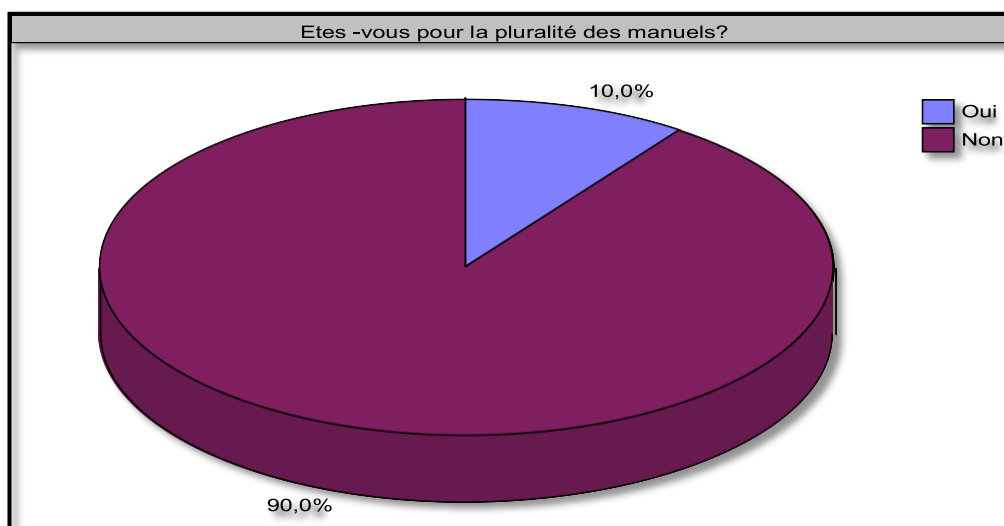


Graphique 9 : Opinions des enseignants et les contenus de tous les manuels scolaires.

✓ **4^{ème} question : êtes-vous pour la pluralité des manuels scolaires ? Justifier votre réponse**

Pour ou contre la pluralité des manuels?	Nb. cit.	Fréq.
Oui	28	10,0%
Non	252	90,0%
TOTAL OBS.	280	100%

Tableau 17 : Opinions des enseignants sur la pluralité des manuels scolaires



Graphique 10 : Opinion des enseignants et la pluralité des manuels scolaires

Le graphique relatif à la connaissance des contenus des manuels scolaires en vigueur, montre que la grande majorité des enseignants (soit 94,6%) semble unanime à déclarer qu'ils ne sont pas au courant des contenus de tous les manuels. Sachant qu'un nombre élevé parmi ces enseignants a essayé de justifier leur réponse, par écrit, juste à côté de la question, en affirmant qu'ils n'avaient pas eu l'opportunité, au cours de leurs carrières, de travailler avec les différents manuels scolaires adoptés par l'Etat. Seuls 5,4% de l'ensemble de notre échantillon déclarent avoir connaissance des contenus de tous ces manuels. Cet état de fait laisse entendre que les enseignants de notre échantillon ne tirent pas profit des avantages de la pluralité des manuels scolaires. Les réponses de notre public-témoin quant à la question suivante confirment ce constat.

En effet, la grande majorité des enseignants de notre échantillon (252 enseignants soit 90%) déclarent qu'ils sont contre la pluralité des manuels scolaires, alors que seulement une minorité d'enseignants (28 enseignants soit 10%) a manifesté sa satisfaction en la matière. Ces résultats montrent que ce principe de pluralité des manuels scolaires, tel qu'il a été conçu et appliqué dans l'école marocaine, n'a pas pu répondre aux attentes des enseignants. Cela déclenche plusieurs points d'interrogations relatives aux causes directes et indirectes de cette insatisfaction déclarée clairement par les enseignants du primaire.

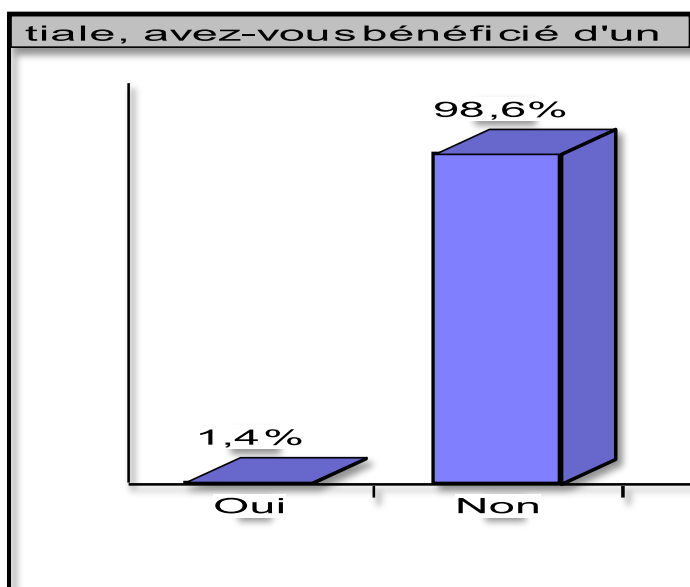
Pour justifier leur choix, les enseignants ont présenté trois éclaircissements majeurs se rapportant aux trois points suivants :

- ✓ le choix du manuel adopté ne se fait pas par le corps enseignant de l'établissement, mais il est imposé par les directions provinciales sans tenir compte de son adéquation avec le niveau cognitif du public-cible ;
- ✓ la dimension commerciale qui a envahi ce domaine et qui a rendu le manuel scolaire comme un produit commercial partagé par les maisons d'édition et distribué sans prendre en considération ni les besoins des apprenants, ni leurs entourages socioculturels, ni leurs niveaux cognitifs. Cet état de fait a entravé la réalisation des objectifs escomptés de la concurrence éducatifs dans ce domaine de l'élaboration des manuels scolaires.
- ✓ le manuel unique et son rôle crucial dans l'unification du discours éducatif d'un point de vue didactique et pédagogique. Autrement dit, les enseignants optent, plutôt, pour le manuel unique car il a le mérite d'unifier le savoir enseigné, les démarches et les stratégies adoptées ainsi que les activités proposées.

- 5^{ème}, 6^{ème}, questions :

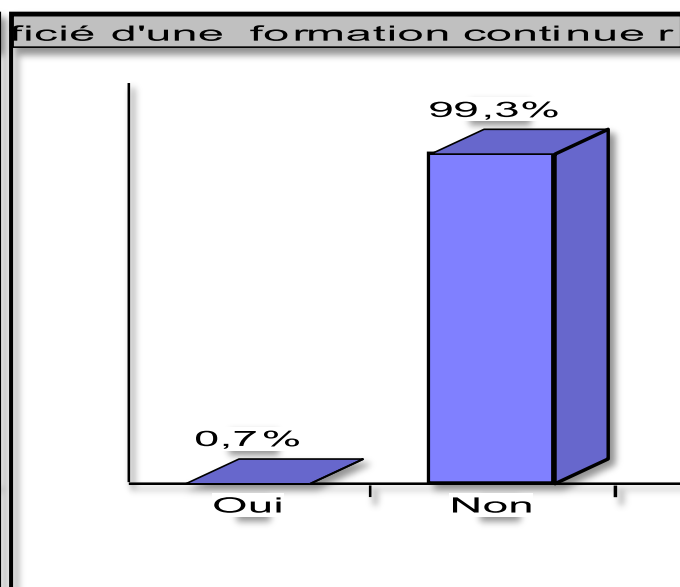
Ces deux questions visent primordialement la formation des enseignants en matière des manuels scolaires : formation initiale et continue.

5^{ème} question:



Graphique 11 : Formation initiale relative aux MS

6^{ème} question :



Graphique 12: Formation continue relative aux MS.

Il ressort de ces deux graphiques que la grande majorité des enseignants de notre échantillon déclare ne pas avoir eu l'opportunité de bénéficier d'une formation relative aux manuels scolaires, que ce soit au niveau de la formation initiale qu'au niveau de la formation continue. En effet, nous relevons que parmi les 280 enseignants enquêtés, 98,6% ont déclaré

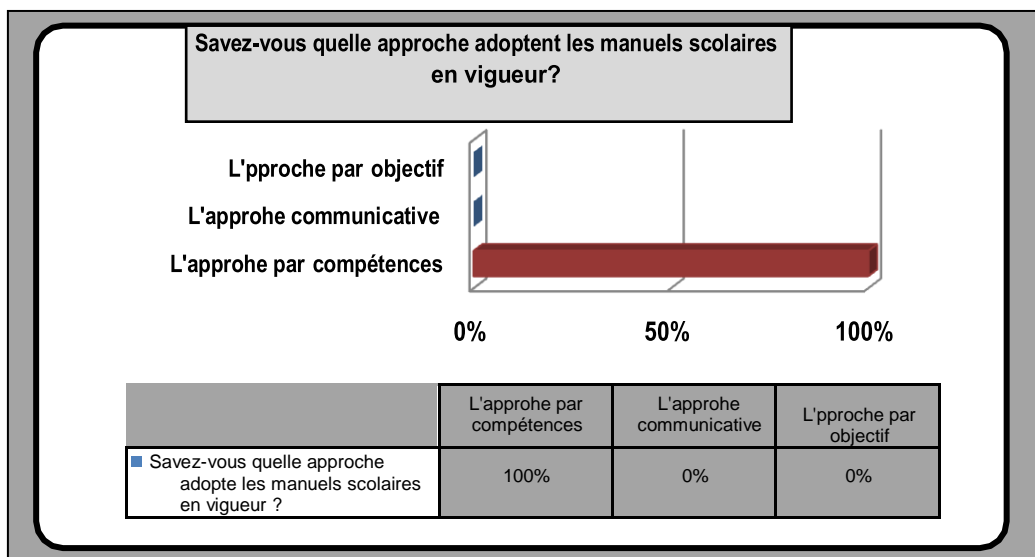
ne pas avoir eu la chance de suivre un module relatif aux manuels scolaires pendant la période de la formation initiale. Un taux révélateur qui peut, en toutes circonstances, révéler que le système de formation initiale doit être remis en cause puisqu'il demeure loin des aspirations et des exigences d'une formation efficace. D'autant plus, un pourcentage trop élevé de ces enseignants (99,3%) affirme qu'ils n'a jamais suivi une formation continue en la matière. Cette situation donnerait un profil d'enseignants qui reste intimement lié aux anciennes méthodes basées sur le manuel unique et continu à exercer selon ses propres conceptions.

Nous pouvons déduire de ces résultats que la majorité de nos enseignants vient directement en classe, et prend main des élèves sans avoir bénéficié une formation solide au niveau des contenus et de l'utilisation des manuels scolaires. Ce qui pourrait avoir des répercussions négatives sur la performance des pratiques enseignantes en particulier, et sur la qualité de l'acte enseignement/apprentissage en général.

7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} questions

Il s'agit de trois questions ayant pour objectif de vérifier si les enseignants de notre public témoin ont bénéficié, au cours de leurs carrières, d'une formation relative à l'APC et s'ils ont une idée sur les manifestations de cette approche dans les manuels scolaires adoptés.

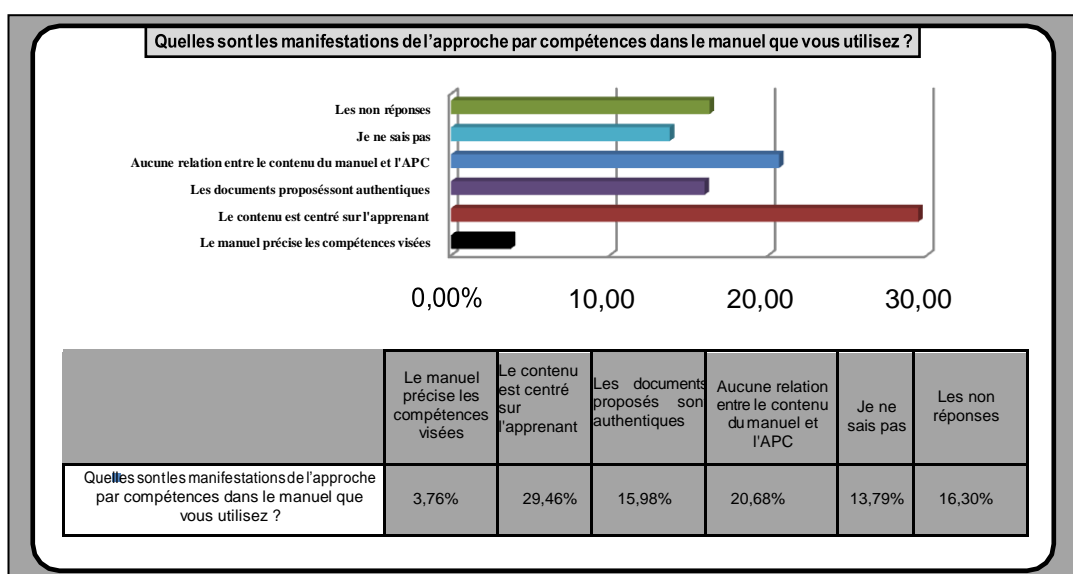
- ✓ 7^{ème} question : *Savez-vous quelle approche adoptent les manuels scolaires en vigueur ?*



Graphique 13 : Opinion des enseignants sur l'approche adoptée par les M.S

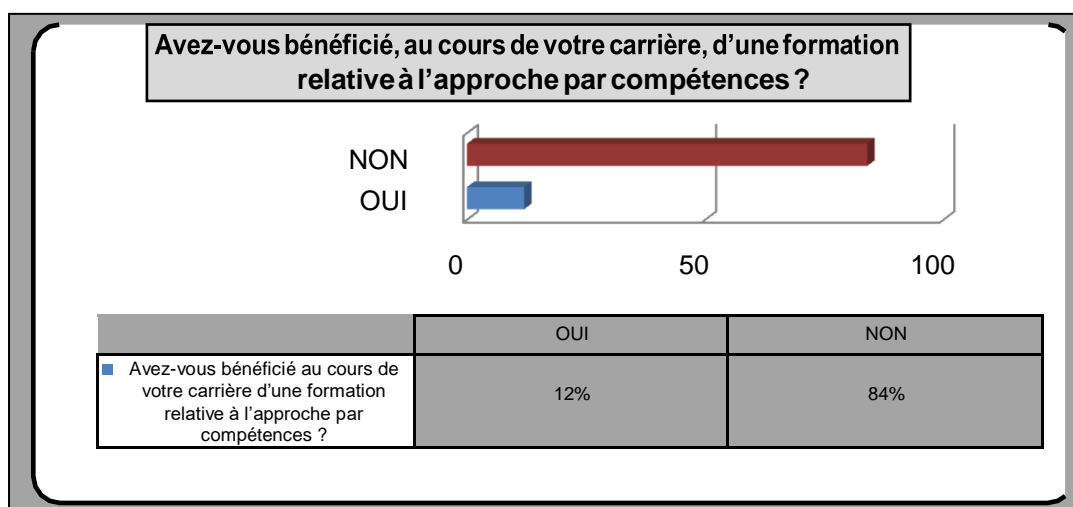
8^{ème} question : Quelles sont les manifestations de l'approche par compétences dans le manuel que vous utilisez ?

Nous avons choisi de laisser la 8^{ème} question ouverte pour ne pas orienter les réponses des enseignants et pour vérifier s'ils ont des connaissances sur la logique de l'approche par compétences. Cependant, un grand nombre d'enseignants n'a pas réagi par rapport à cette question. Et ceux qui ont essayé de répondre, leurs réponses étaient trop divergentes. Ce qui nous a compliqué leurs catégorisations. Néanmoins, nous avons essayé de regrouper uniquement les réponses les plus récurrentes, sans oublier les « Je ne sais pas » et les non réponses. Il est à noter que les pourcentages qui figureront dans le graphique ci-après ne concernent pas le nombre d'enquêtés mais le pourcentage de la récurrence des réponses.



Graphique14 : Manifestations de l'APC dans le manuel scolaire adopté

✓ **9^{ème} question : Avez-vous bénéficié au cours de votre carrière d'une formation relative à l'approche par compétences ?**



Graphique15 : Formation des enseignants relative à l'APC

Après avoir observé les graphiques 14, 15 et 16 et analysé les réponses des sujets enquêtés, nous avons observé que tous les enseignants de notre public-témoin sont bien informés que les manuels scolaires en vigueur adoptent l'approche par compétences.

Cependant, les réponses formulées par les enseignants, au sujet des manifestations de l'APC dans les manuels scolaires, évoquent que la plupart d'entre eux ignorent les principes de cette approche, et d'autres n'ont pas suffisamment d'informations la concernant. En effet, le taux des « non réponses » et des réponses de type « Je ne sais pas » (16,30% et 13,79%), ainsi que les réponses génériques des enseignants de type : « le contenu est centré sur l'apprenant (29,46%) », « les documents proposés sont authentiques (15,98%) », « le manuel précise les compétences visées (3,76%) ». Tout cela montre que les enseignants de notre échantillon semblent moins informés et avertis à l'égard des principes de l'approche adoptée par leurs manuels. D'autant plus que les enseignants (20,68%), qui ont avancé une réponse défavorable à ce sujet en estimant qu'il n'y a aucune relation entre l'APC et le contenu des manuels scolaires, n'ont pas apporté des justifications convaincantes.

Ce constat a été confirmé par les résultats de la 9^{ème} question qui vise la formation des enseignants à l'approche par compétences, du fait que la grande majorité des enseignants (84%) n'a jamais bénéficié d'une formation relative à cette approche. Chose qui semble bizarre ! Comment vise-t-on la qualité sans pour autant former le corps enseignant à la façon de concevoir un tel enseignement ?

Deuxième volet : manuel scolaire et l'approche par compétences

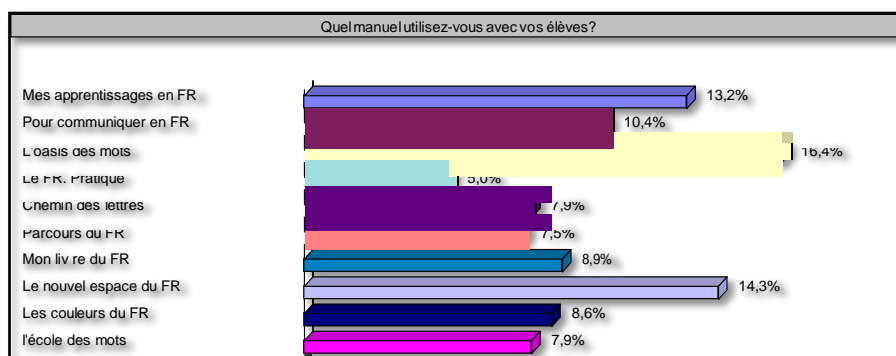
Ce volet renferme les questions pivots de notre recherche. Il propose 20 questions (de la question 10 à la question 30). Ces questions sont pour objectif primordial de collecter, à l'aide des réponses des enseignants, des informations sur le contenu des manuels scolaires adoptés et son adéquation avec l'esprit de l'approche par compétences.

Les résultats obtenus pourraient nous orienter ultérieurement, lors de l'analyse qualitative de notre corpus.

10^{ème}, 11^{ème} et 12^{ème} questions :

Il s'agit des questions directes visant à collecter des informations sur le type du manuel scolaire adopté et l'entité responsable de son choix.

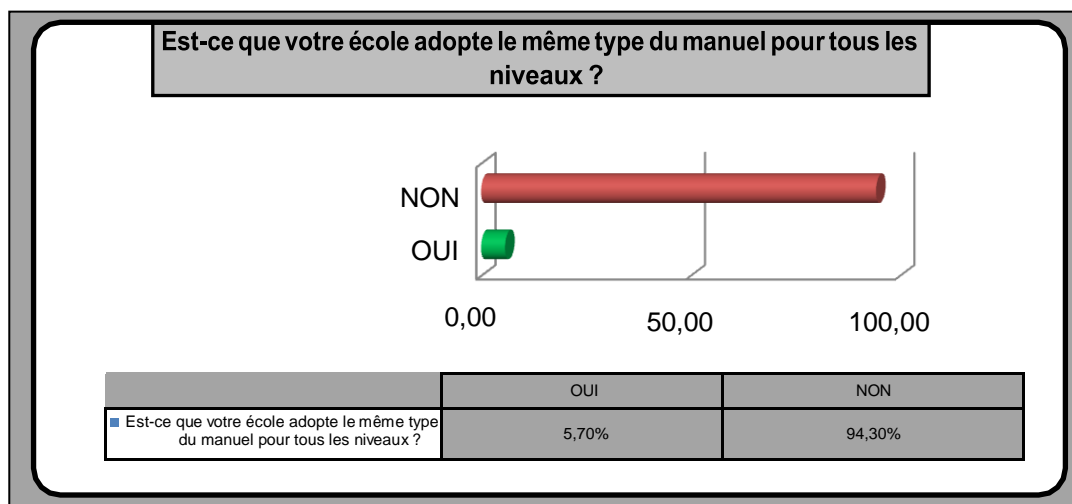
• **10^{ème} question : Quel manuel utilisez-vous, cette année, avec vos élèves ?**



Graphique 16 : Type du manuel scolaire adopté

Il ressort de ces résultats que la direction provinciale de Sidi Kacem adopte dix types de manuels scolaires du français au niveau du cycle primaire. Et il semble, selon le graphique, que chaque type de manuel possède des chances d'être représenté dans les écoles de la direction. Reste à savoir, est ce que chaque école adopte un seul type de manuel scolaire pour tous les niveaux, ou alors, différents types de ces manuels pourraient être adoptés par la même école ? C'est ce que nous allons savoir à partir des réponses de la 11^{ème} question.

- **11^{ème} question : Est-ce que votre école adopte le même type de manuel pour tous les niveaux ? Si non, à votre avis, pourquoi ?**

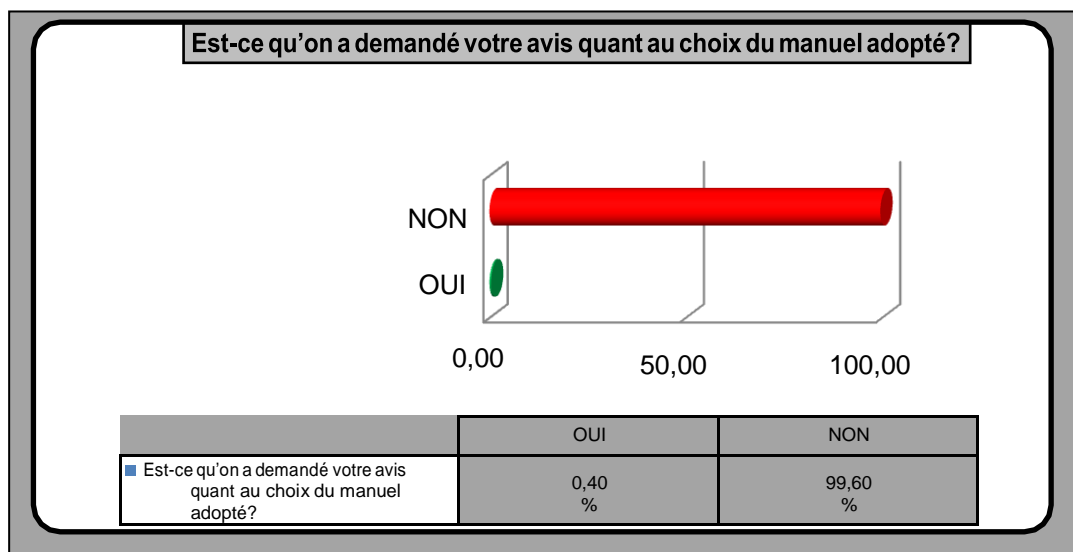


Graphique 17 : Types de manuels adoptés dans la même école

L'analyse de ces résultats chiffrés montre que presque tous les enseignants de notre échantillon (94,3%) déclarent que leurs écoles n'adoptent pas le même type de manuel scolaire pour tous les niveaux. Cette situation semble un peu bizarre, dans la mesure où elle met en question la cohérence et la progression des apprentissages d'un niveau à l'autre : comment peut-on garantir une effective cohérence et progression des apprentissages dans une telle situation ?

Comme justification à cette situation, un bon nombre d'enseignants affirment que ce choix est fait par la direction provinciale qui leur envoie chaque année des livres et des fournitures scolaires, dans le cadre du projet « un million cartable ». Alors que, certains d'autres eux estiment qu'il s'agit là d'une affaire purement commerciale et loin d'avoir des intentions éducatives et pédagogiques.

12^{ème} question : *Est-ce qu'on a demandé votre avis quant au choix du manuel adopté ? Si non, à votre avis l'entité responsable de son choix ?*



Graphique 18: Choix des manuels scolaires adoptés

Les résultats de cette question qui vise la contribution des enseignants au choix des manuels adoptés ont renforcé les propos de la question précédente et la justification des enseignants. En effet, la quasi-totalité de notre public-témoin (99,6%) a déclaré qu'on n'a jamais demandé son avis quant au choix des manuels scolaires utilisés. Et, la plupart des enseignants ont ajouté, par la suite, que l'entité responsable de ce choix est la direction provinciale.

Synthèse :

Les résultats des questions 10, 11 et 12 déclenchent plusieurs points d'interrogation et mettent en doute la mise en œuvre effective de l'une des conditions primordiales de la pluralité des manuels scolaires selon laquelle les enseignants sont libres de choisir un manuel parmi plusieurs ouvrages autorisés.

Exclure les enseignants de ce processus de sélection des manuels scolaires pourrait avoir des répercussions négatives sur la qualité des apprentissages, dans la mesure où ils sont,

les seuls, en relation directe avec les apprenants et bien informés de leurs spécificités socioculturelles et leurs besoins pédagogiques et éducatifs.

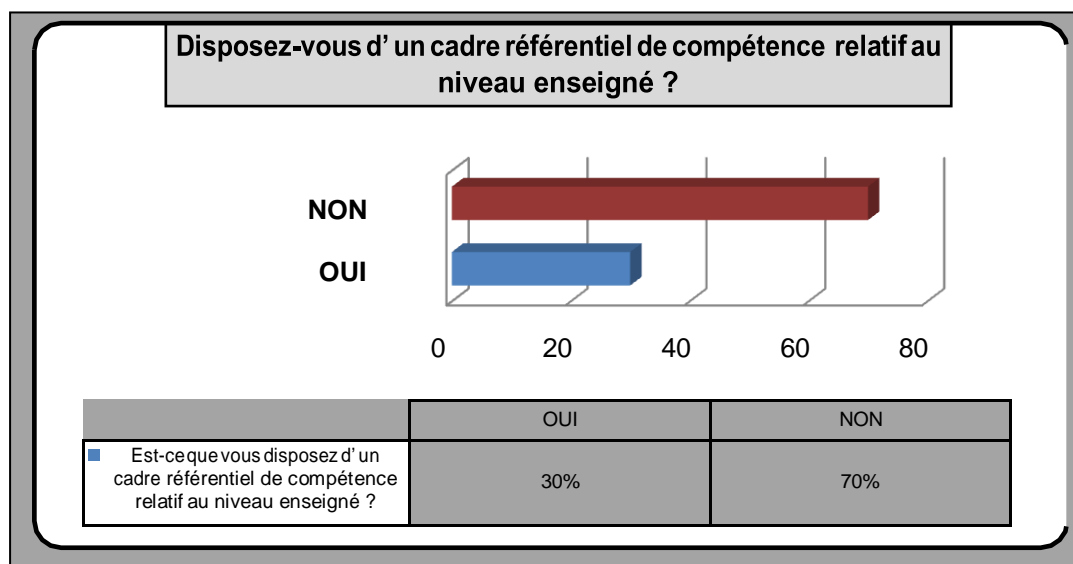
Et d'ailleurs, c'est à cause de ce processus de sélection qui n'a pas pris en compte les besoins des apprenants et qui a adopté une logique purement commerciale, qu'on s'est trouvé, finalement, devant une situation illogique selon laquelle les écoles primaires n'adoptent pas la même collection de manuels pour tous les niveaux.

Certes, tous les manuels en vigueur représentent le même programme proposé par le Ministère, mais les activités, les conceptions, les méthodes et les méthodologies pourraient être différentes voire divergentes. Ainsi, le fait de ne pas utiliser le même type de manuel pour tous les niveaux, dans une même école, pourrait perturber l'évolution des apprentissages à travers les niveaux.

13^{ème}, 14^{ème} et 15^{ème} questions :

Ces trois questions ont pour objectif de vérifier les enseignants sont outillés d'un cadre référentiel de compétence, d'une liste représentant le profil d'entrée et de sortie des apprenants et d'un ensemble de supports accompagnant le manuel adopté.

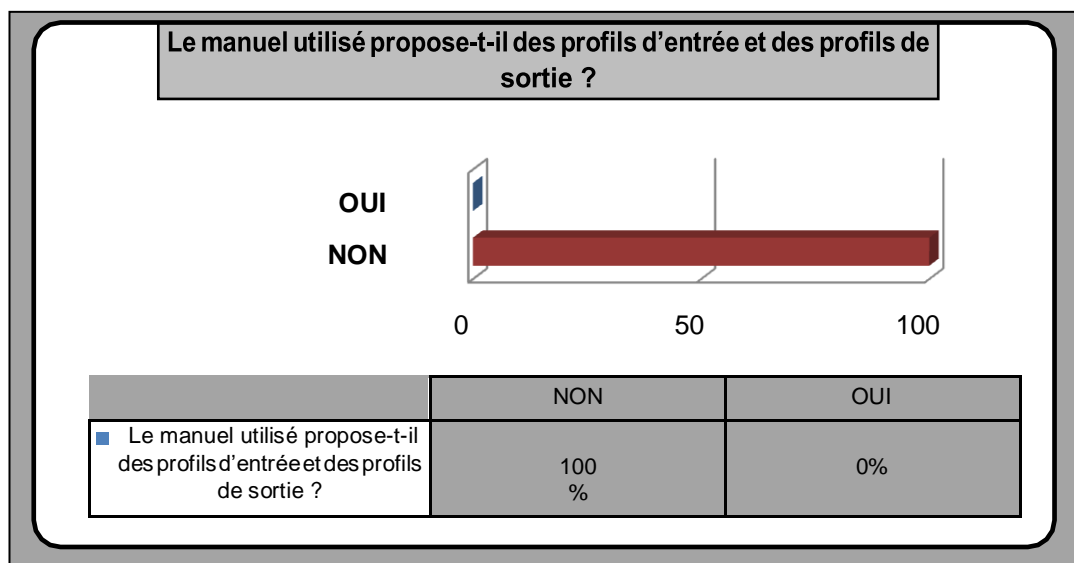
- ✓ **13^{ème} question : Disposez-vous d'un cadre référentiel de compétence relatif au niveau enseigné ?**



Graphique 19 : Outiller les enseignants d'un cadre référentiel de compétences

Ce graphique montre qu'un grand nombre d'enseignants enquêtés (70%) a répondu négativement à cette question. Alors que, seulement 30% de nos enquêtés ont déclaré qu'ils possèdent un cadre référentiel de compétence relatif aux niveaux enseignés.

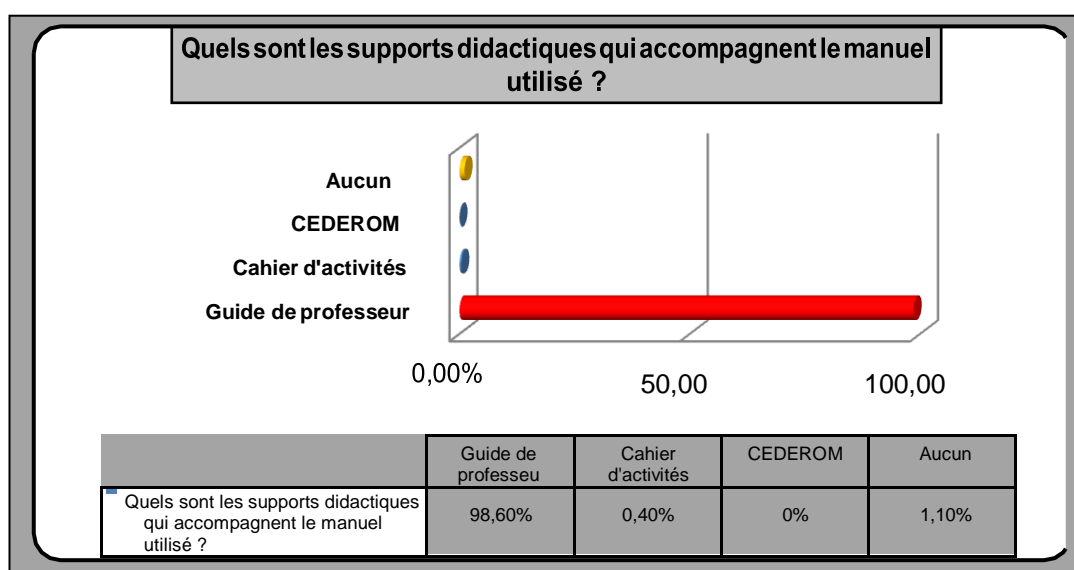
- ✓ **14^{ème} question** : *Le manuel utilisé, propose-t-il des profils d'entrée et de sortie relatifs aux apprenants ?*



Graphique 20: Outiller les MS d'un Profils d'entrée et de sortie relatifs aux apprenants

Ce graphique est très révélateur d'un manque marquant au niveau des profils d'entrée et de sortie dans les manuels scolaires en vigueur. En effet, tous les enseignants enquêtés (100%) ont déclaré que leurs manuels scolaires ne leur proposent pas un profil d'entrée et un autre de sortie relatifs à leur public cible.

- ✓ **15^{ème} question** : *Quels sont les supports didactiques qui accompagnent le manuel utilisé ?*



Graphique 21 : Supports didactiques qui accompagnent le manuel utilisé

Ce graphique montre, clairement, que la quasi totalité de notre public cible (98,6%) semble unanime qu'il y a un seul support didactique qui accompagne le manuel scolaire de l'école primaire. Il s'agit du guide de professeur.

Synthèse :

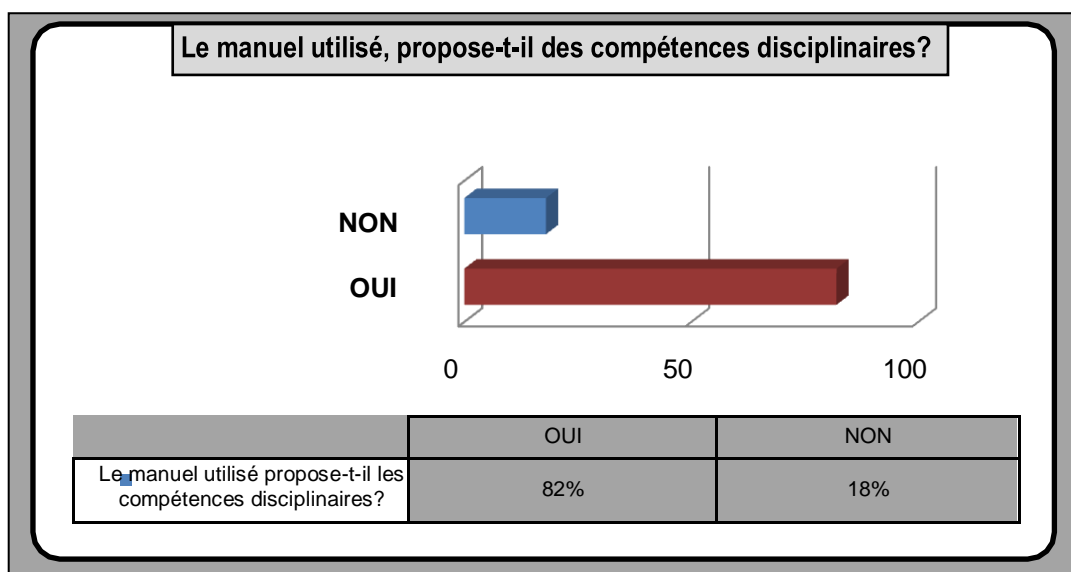
Les réponses à ces trois questions relatives aux supports d'aide accompagnant les manuels scolaires en vigueur sont décevantes, dans la mesure où la grande majorité des enseignants ont déclaré ne pas avoir à leur possession des outils d'aide leur facilitant la tâche : ni cadre référentiel de compétences, ni liste inventoriant les profils d'entrée et de sortie des apprenants, ni cahiers d'activités ni supports numériques. Le seul outil d'aide qui accompagne les manuels en vigueur est le guide de professeur. Même les enseignants (30%) qui ont déclaré avoir en leur possession un cadre référentiel de compétences, certains parmi eux ont ajouté qu'il s'agit du livre blanc. Cependant, en se référant à ce dernier, nous avons constaté qu'il ne détermine pas les compétences disciplinaires de chaque niveau, mais, il se contente de lister les compétences relatives aux deux cycles du primaire, sans pour autant préciser celles visées par chaque niveau.

Le fait de ne pas faire accompagner les manuels scolaires d'un ensemble d'outils d'aide didactiques pourrait compliquer la tâche aux enseignants et donner lieu à des pratiques enseignantes improvisées. De surcroît, l'absence d'un support numérique accompagnant le manuel va à l'encontre du principe primordial avancé par le levier 10 de la CNEF. Ce levier déclare clairement l'intention de l'Etat d'intégrer les nouvelles technologies dans le système éducatif marocain : « Considérant que la technologie pédagogique joue un rôle déterminant et croissant dans les systèmes et méthodes d'enseignement (...), les autorités d'éducation et de formation veilleront à intégrer ces technologies dans la réalité de l'école (...).» (CNEF, Levier10, 1999, p48).

16^{ème}, 17^{ème} et 18^{ème} questions

Ces trois questions visent à collecter des données préliminaires sur la conception générale des manuels scolaires en vigueur quant à la détermination des compétences disciplinaires, transversales et des objectifs d'apprentissage. Les résultats obtenus sont les suivants :

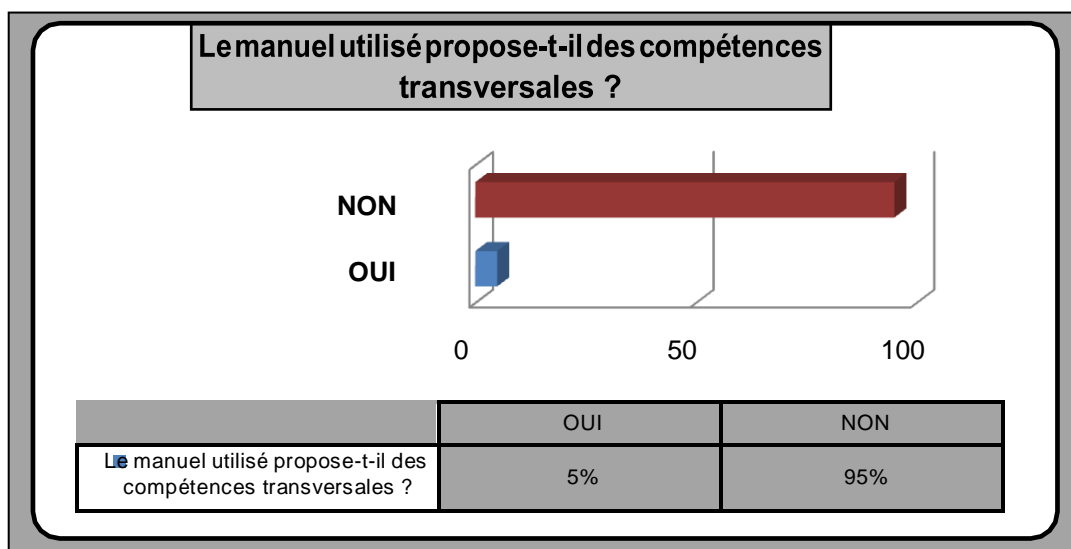
✓ **16ème question** : *Le manuel utilisé, propose-t-il des compétences disciplinaires?*



Graphique 22 : Compétences disciplinaires dans les manuels scolaires

Les résultats statistiques de cette question montrent qu'un grand nombre d'enseignants enquêtés (82%) affirment que les manuels qu'ils utilisent proposent des compétences disciplinaires. Alors qu'un pourcentage de 18% de notre échantillon a répondu négativement à cette question.

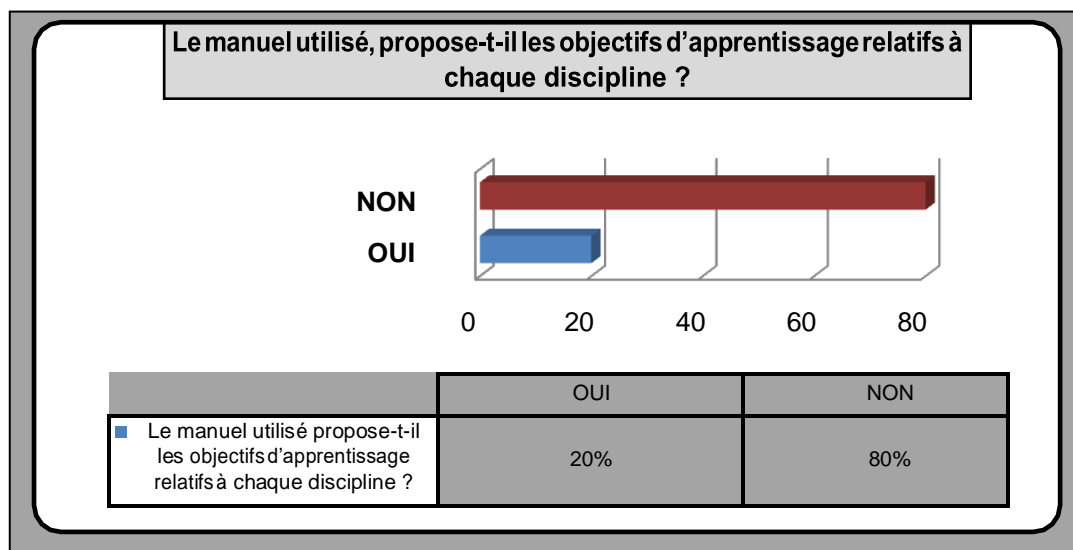
✓ **17ème question** : *Le manuel utilisé, propose-t-il des compétences transversales ?*



Graphique 23 : Compétences transversales dans les manuels scolaires

De même pour cette question, la plupart des enseignants enquêtés (95%) affirment que leurs manuels ne leur proposent pas des compétences transversales. Seule une minorité (5%) déclare que son manuel propose, par contre, ce genre de compétences.

- ✓ **18ème question** : *Le manuel utilisé, propose-t-il des objectifs d'apprentissage relatifs à chaque discipline ?*



Graphique 24 : Objectifs d'apprentissage dans les manuels scolaires

Presque le même constat pour cette question relative aux objectifs d'apprentissage et leur existence dans les manuels scolaires. En effet, un grand nombre d'enseignants enquêtés (80%) affirment que les manuels qu'ils utilisent ne déterminent pas des objectifs d'apprentissage pour chaque discipline. Néanmoins, un pourcentage, non négligeable (20%), d'enseignants de notre échantillon répondent positivement par rapport à cette question.

Synthèse

Le traitement de ces trois questions montre que la majorité écrasante de notre public témoin affirme que le manuel adopté détermine des compétences disciplinaires mais omet la détermination des compétences transversales et des objectifs d'apprentissage. Seule une minorité parmi eux (20%) déclare que le manuel qu'elle utilise détermine aussi bien des compétences disciplinaires que des objectifs d'apprentissage.

Pour avoir plus d'informations sur ce sujet, nous avons essayé de vérifier, manuellement, et de croiser les données pour savoir quel est le manuel qui a l'apanage de déterminer aussi bien des compétences disciplinaires et des objectifs d'apprentissage. Nous avons constaté qu'il s'agissait bien du manuel « Mes apprentissages en français ».

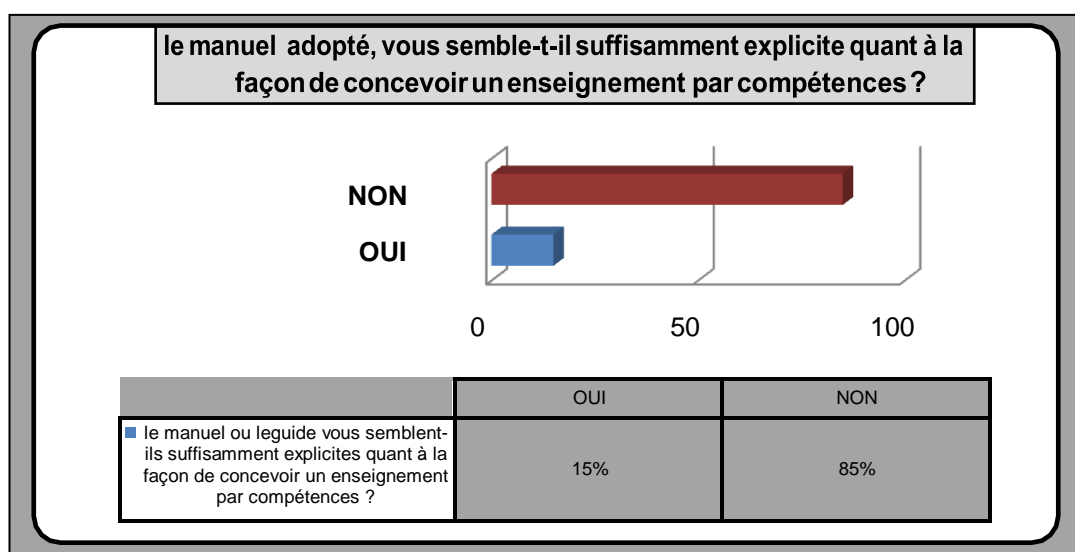
Il convient de rappeler que les manuels qui ont omis la détermination des compétences transversales ont transgressé un des principes crucial de l'approche par compétences qui est : la prise en considération de la transversalité de certaines compétences. D'autant plus que la non détermination des objectifs d'apprentissage pourrait être considérée comme un

dysfonctionnement dans ces manuels. IL revient, dans ce cas, aux enseignants de les déterminer, par eux-mêmes, vu leur importance incontournable pour la réalisation progressive d'une compétence donnée.

19^{ème} et 20^{ème} questions

Ces deux questions visent la collecte des opinions des enseignants enquêtés quant au contenu du manuel scolaire utilisé et son adéquation avec l'approche par compétences adoptée. Les résultats obtenus sont les suivants :

19^{ème} question : Le manuel et/ou le guide vous semblent-ils suffisamment explicites quant à la façon de concevoir un enseignement par compétences ?



Graphique25 : Manuels scolaires et la mise en œuvre de l'approche par compétences

Il s'avère clair, selon ce graphique, que la plupart des enseignants de notre échantillon (85%) estiment que les manuels scolaires utilisés et leurs guides ne sont pas suffisamment explicites quant à la façon de concevoir un enseignement par compétences. Seule une minorité (15%) semble satisfaite des contenus des manuels scolaires utilisés et de leur conception explicite quant à l'approche par compétence et sa mise en œuvre.

✓ **20^{ème} question :** *Le manuel du français adopté, vise-t-il à fournir des connaissances, à développer des compétences ou à fournir des connaissances et des compétences ?*

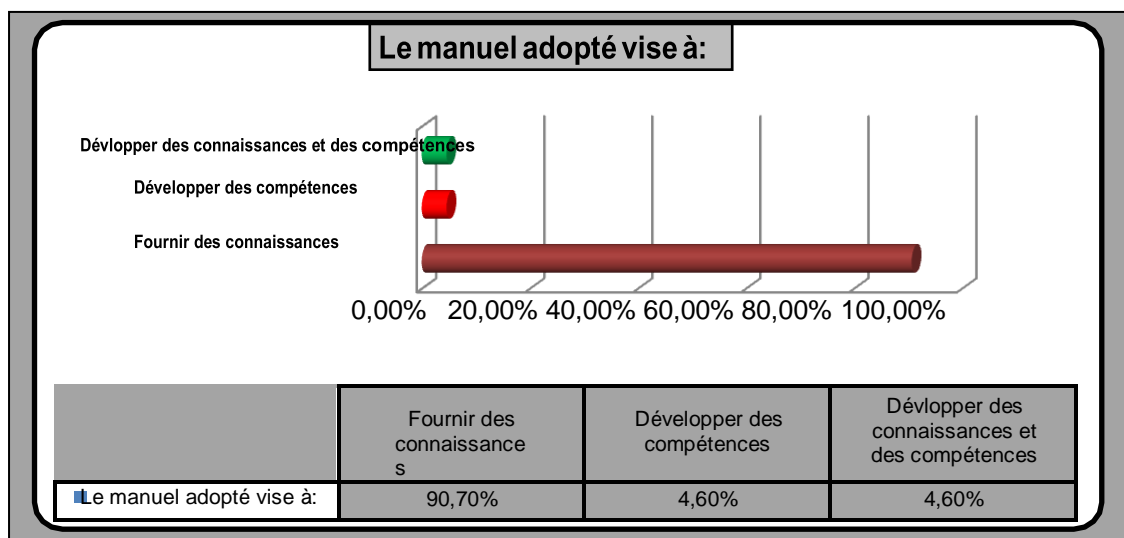


Figure26 : Opinion des enseignants sur le type des savoirs mobilisés dans le MS

Cette figure montre que la majorité de nos enquêtés (90,7%) opte pour la première réponse, selon laquelle les manuels du français en vigueur visent à fournir des connaissances au détriment des compétences.

Synthèse :

Après avoir observé les graphiques 23 et 24 et analysé les données collectées, nous avons constaté que la grande majorité des enseignants se montre assez critique vis-à-vis des contenus des manuels scolaires en vigueur. Lesquels contenus semblent loin de satisfaire leurs attentes et de leur apporter des activités adéquates au niveau des apprenants et compatibles avec l'esprit de l'approche par compétences.

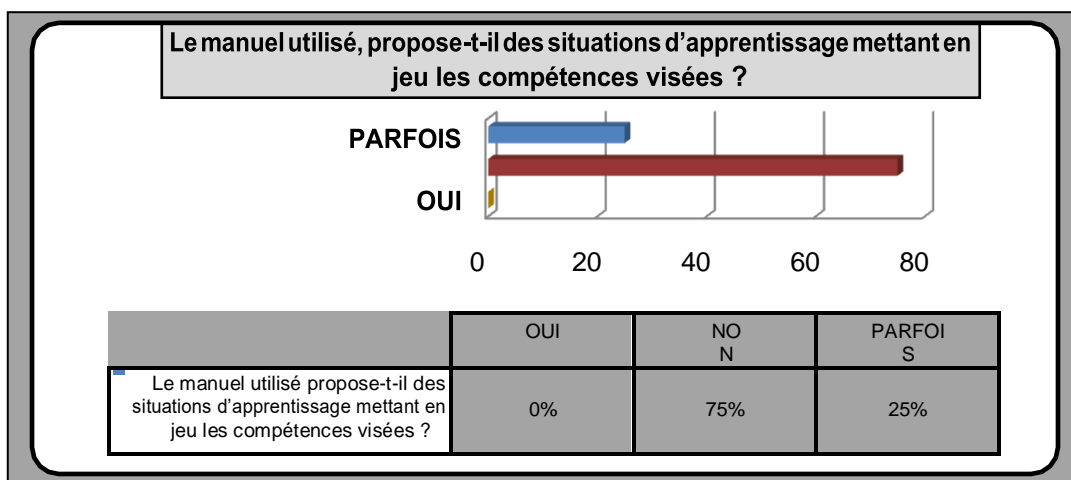
En effet, les résultats statistiques ont montré qu'un grand nombre des enseignants enquêtés (85%) estiment que leurs manuels et les guide qui les accompagnent sont insuffisamment explicites quant à la façon de concevoir un enseignement par compétences.

D'autant plus qu'un taux trop élevé des sujets enquêtés (90,7%) estime que les manuels en vigueur mobilisent plutôt des connaissances en dépit des compétences. Un taux révélateur qui peut, en toutes circonstances, remettre en cause et en question la qualité du contenu proposé par les concepteurs des manuels et son adéquation avec l'approche par compétences adoptée par le Ministère.

21^{ème} et 22^{ème} questions :

Ces deux questions ont pour objectif de vérifier si les manuels scolaires du français du primaire adoptent ou non l'entrée par situation, considérée parmi les principes de l'APC.

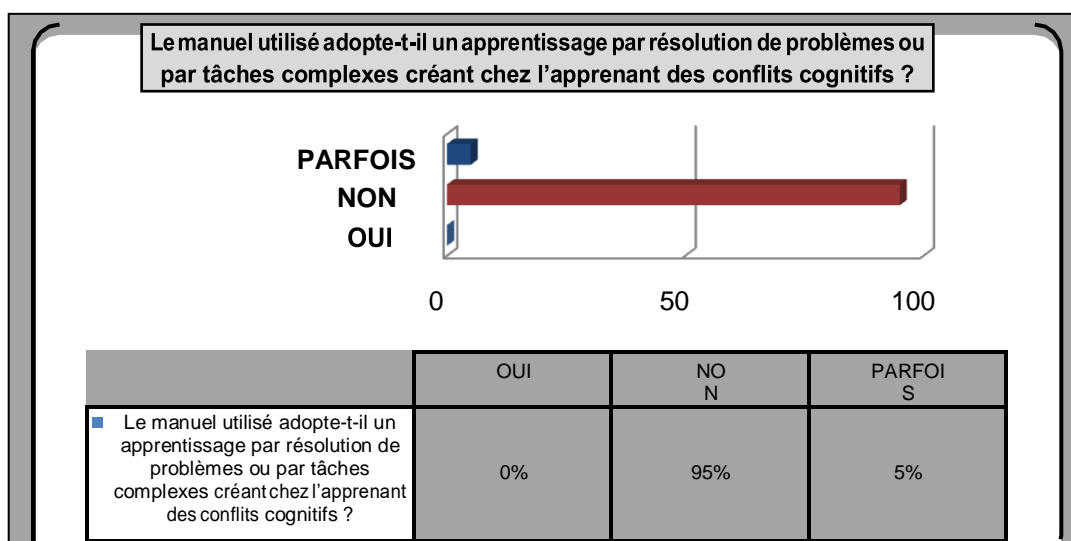
✓ **21^{ème} question** : *Le manuel utilisé, propose-t-il des situations d'apprentissage mettant en jeu les compétences visées ?*



Graphique27 : Manuels du français et l'entrée par situations

Les résultats de cette question renforcent ceux de la question précédente selon lesquels les manuels scolaires du français utilisés fournissent des connaissances au détriment des compétences. En effet, le graphique ci-dessus évoque que la plupart des enseignants enquêtés (75%) affirment que leurs manuels ne proposent pas des activités mettant en jeu les compétences visées. Néanmoins, un pourcentage non négligeable de notre public témoin (25%) a répondu positivement à cette question.

22^{ème} question : *Le manuel utilisé, adopte-t-il un apprentissage par résolution de problèmes ou par tâches complexes créant chez l'apprenant des conflits cognitifs ?*



Graphique 28 : Manuels du français et l'apprentissage par résolution des problèmes

L'apprentissage par résolution des problèmes ou par tâches complexes semble absent dans les manuels scolaires du français du primaire. Le graphique ci-dessus montre clairement cela. En effet, la quasi-totalité des enseignants enquêtés affirme que leurs manuels n'adoptent pas un apprentissage par résolution des problèmes ou par tâches complexes mettant en pratique les différentes compétences visées.

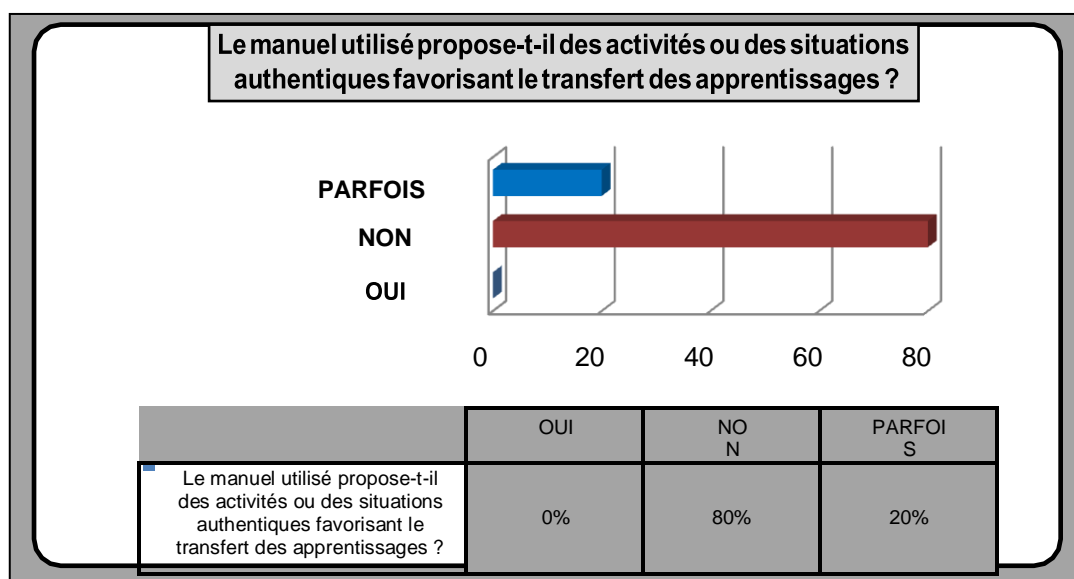
Synthèse :

Les données des deux graphiques ci-dessus sont révélatrices d'un constat important : les manuels scolaires en vigueur s'éloignent de l'esprit de l'approche par compétences qui prône l'entrée par situations. En effet, la grande majorité des enseignants de notre échantillon déclare que les manuels adoptés ne proposent ni situations d'apprentissage mobilisant les compétences disciplinaires ni situations-problèmes créant chez l'apprenant des conflits cognitifs. Par contre, une minorité parmi eux (25%) a déclaré que son manuel propose parfois des situations d'apprentissage visant la mise en pratique des compétences disciplinaires visées. Et quand on a vérifié, on a pris connaissance qu'il s'agit de la collection du manuel qui s'intitule « Le Nouvel Espace du Français ».

23^{ème} et 24^{ème} questions :

Ces deux questions ont pour but de savoir si les manuels en vigueur proposent-ils des activités favorisant le transfert des apprentissages et l'interdisciplinarité. Les résultats obtenus sont les suivants :

- **23^{ème} question :** Le manuel utilisé, propose-t-il des activités ou des situations authentiques favorisant le transfert des apprentissages ?

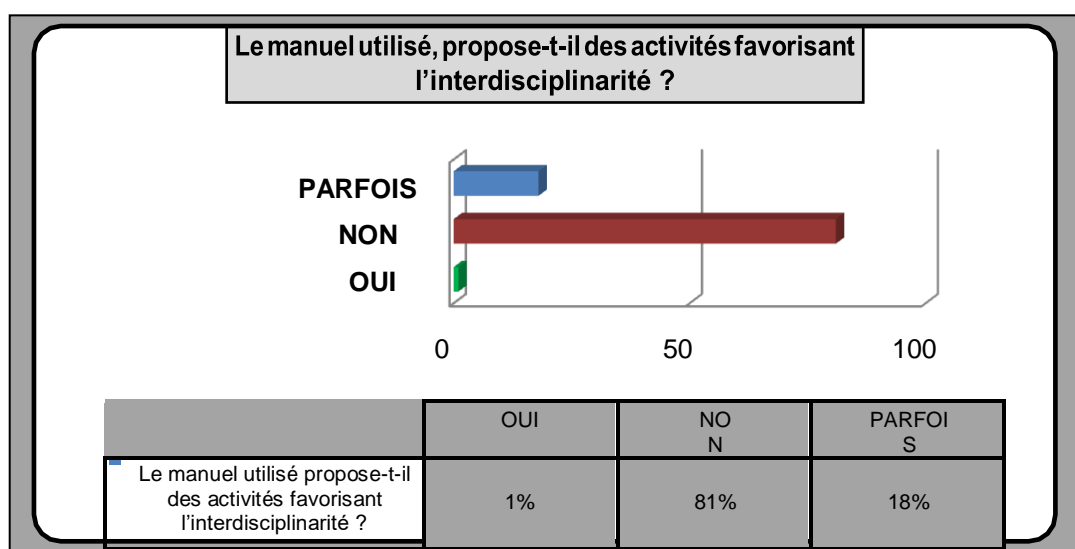


Graphique 29 : Manuels scolaires et le transfert des apprentissages

Il est clair, d'après le graphique ci-dessus, que les manuels scolaires du français en vigueur ne proposent pas des situations authentiques favorisant le transfert des apprentissages.

En effet, un grand nombre d'enquêtés de notre public témoin (80%) affirme que le manuel adopté ne propose pas des situations permettant le transfert des apprentissages. Cependant, un pourcentage non négligeable d'enseignants (20%) a opté pour la réponse « parfois ». La plupart de ces enseignants utilisent le manuel « Le Nouvel Espace du Français ».

- ✓ **24^{ème} question** : Le manuel utilisé, propose-t-il des activités favorisant l'interdisciplinarité ?



Graphique 30 : Manuels scolaires et l'interdisciplinarité

La dimension interdisciplinaire, elle aussi, ne semble pas être prise en considération par la majorité des manuels scolaires. Cela est justifié par le grand nombre d'enseignants enquêtés (81%) qui ont déclaré que leurs manuels ne proposent pas des activités favorisant l'interdisciplinarité. Seul 18% de notre public témoin a opté pour la réponse « parfois ». La majorité de ces enseignants utilise soit le manuel « Ecole des Mots Français » ou le manuel « Le Nouvel Espace du Français ».

Synthèse :

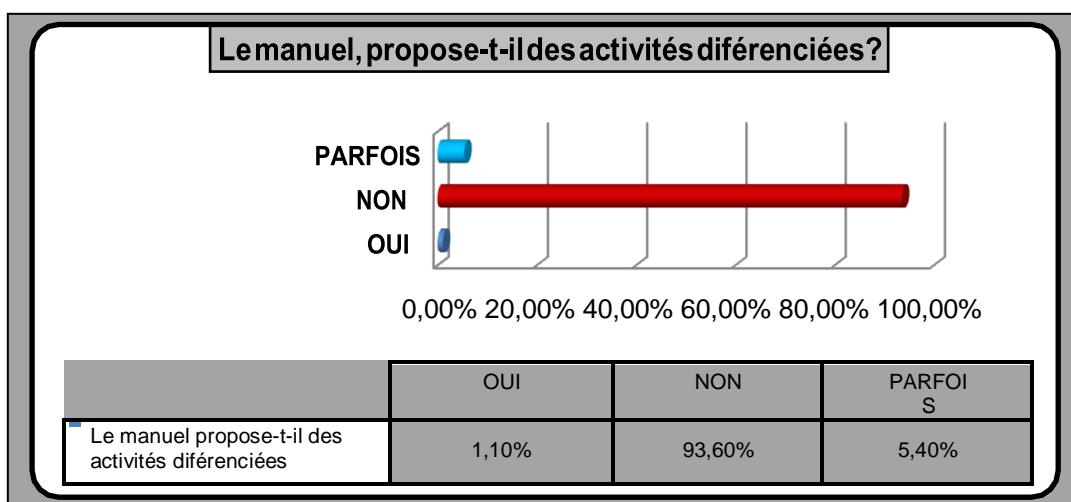
A la lecture de ces deux graphiques traitant la question du transfert des apprentissages et celle de l'interdisciplinarité, il s'avère que la majorité de nos sujets-enquêtés (plus de 80%) déclare que le manuel adopté ne propose ni des situations favorisant le transfert des apprentissages ni des activités mettant en relation plusieurs disciplines. Cela fait allusion à ce que les manuels scolaires du français du primaire ne fonctionnent pas selon la logique de

l'approche par compétence, puisqu'ils transgressent deux principes cruciaux de cette approche qui sont « le transfert des apprentissages » et « l'interdisciplinarité ».

25^{ème}, 26^{ème} et 27^{ème} questions

Ces trois questions ont pour objectif de savoir si les manuels scolaires du français en vigueur proposent des activités de différenciation, d'évaluation et de remédiation. Les réponses fournies sont les suivantes :

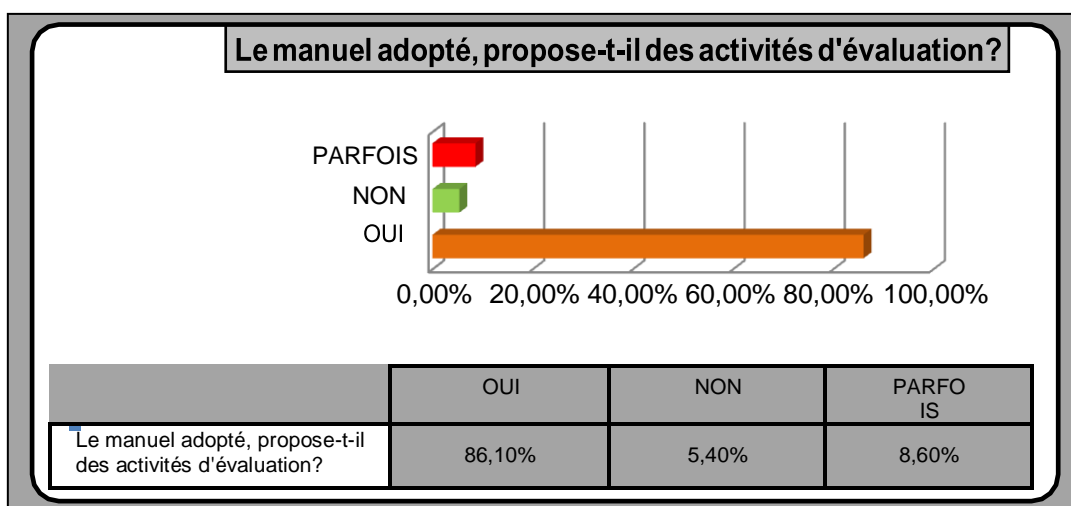
- **25^{ème} question** : *Le manuel adopté, propose-t-il des activités différenciées ?*



Graphique31 : Manuel scolaire et les activités différenciées

Il ressort de ce graphique que la grande majorité des enseignants enquêtés (93,96%) affirment que les manuels du français adoptés ne proposent pas des activités favorisant la différenciation. Seule une minorité de 5,4% de notre public témoin a déclaré que son manuel propose de temps en temps ce genre d'activités.

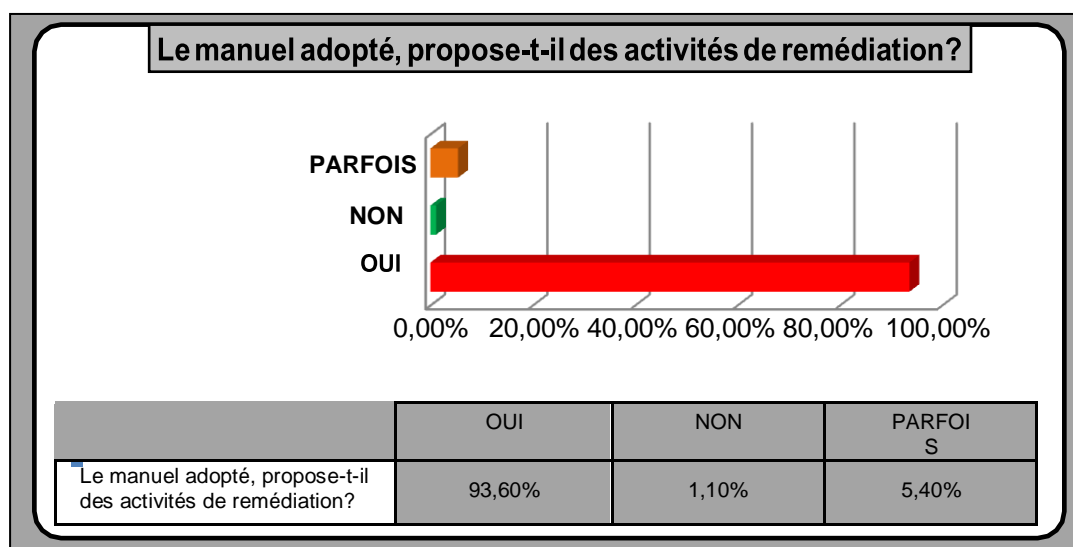
- **26^{ème} question** : *Le manuel adopté, propose-t-il des activités d'évaluation ?*



Graphique 32 : Manuels scolaires et activités d'évaluation

D'après les témoignages de notre échantillon, les activités d'évaluation semblent prises en compte par les différents manuels scolaires en vigueur. En effet, un grand nombre d'enseignants de notre échantillon (86,1%) ont affirmé que le manuel scolaire utilisé propose des activités d'évaluation, alors qu'une minorité parmi eux (8,6%) a opté pour la réponse « parfois » et un pourcentage faible (5,4%) a répondu négativement par rapport à cette question.

- **27^{ème} question : Le manuel adopté, propose-t-il des activités de remédiation ?**



Graphique33 : Manuel scolaire et les activités de remédiation

Ce graphique montre que la quasi-totalité des enseignants de notre échantillon (93,6%) ont déclaré que les manuels scolaires utilisés ne proposent pas des activités de remédiation. Seule une minorité de notre public témoin (5,4%) a affirmé que parfois les manuels du français proposent ce genre d'activités, alors qu'un pourcentage trop faible (1,1%) a opté pour la réponse « non ».

Synthèse :

Les résultats des questions 25, 26 et 27 montrent clairement qu'il y a un dysfonctionnement au niveau des manuels scolaires du français en vigueur, notamment en ce qui concerne les activités différenciées et les activités de remédiation. Comment peut-on adopter une approche qui met l'apprenant au centre de l'acte enseignement/apprentissage sans pour autant prendre en considération les différents profils d'élèves ?

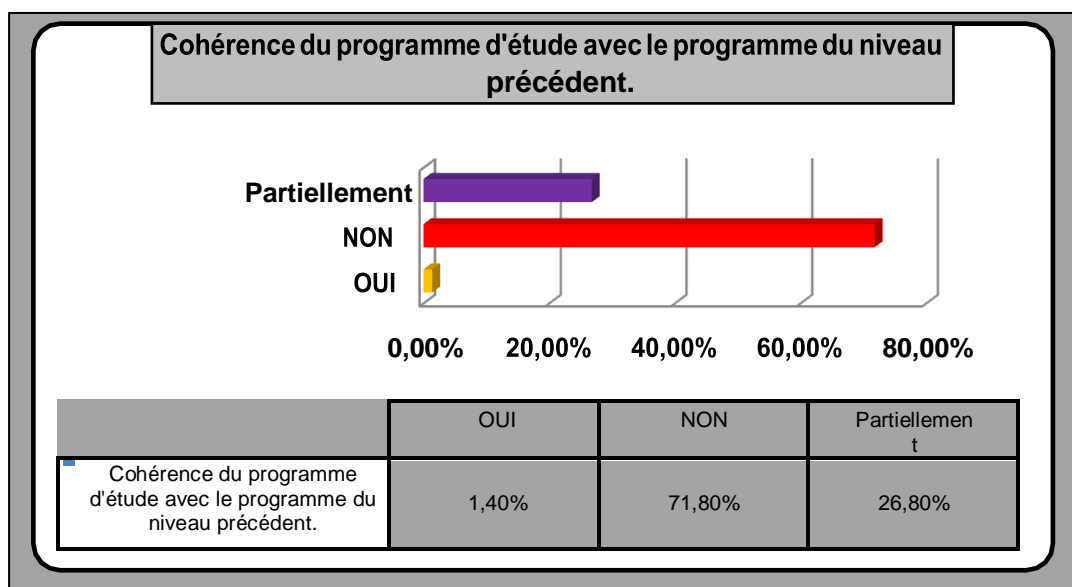
L'absence d'activités différenciées et d'activités de soutien et de remédiation privent les élèves, qui ont des difficultés d'apprentissage, de leur droit de progresser à leur rythme et selon leurs capacités cognitives et mentales.

Concernant, les activités d'évaluation, les résultats obtenus ont montré que ce genre d'activités est présent dans les manuels. Néanmoins, certains enseignants enquêtés ont ajouté que ces activités, telles qu'elles ont été conçues dans ces manuels, sont loin de la logique de l'approche par compétences, du fait qu'il s'agit souvent de simples exercices visant exclusivement le savoir en dépit des savoir-faire.

28^{ème} et 29^{ème} questions :

Ces deux questions ont pour objectif de collecter les opinions des enseignants vis-à-vis de la cohérence du programme d'étude adopté avec celui du niveau précédent et de savoir s'ils arrivent à terminer le programme proposé ou non.

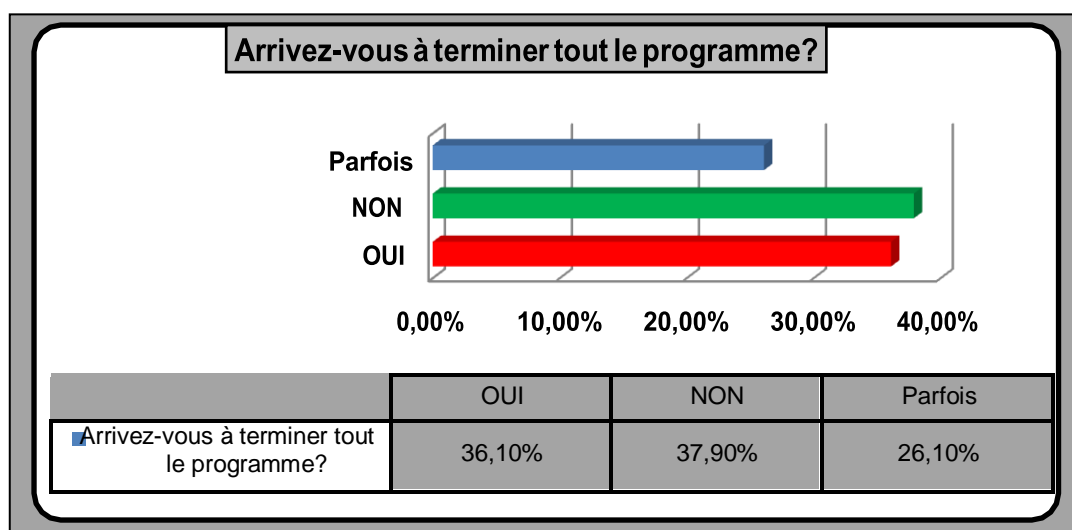
- **28^{ème} question :** *Le contenu du manuel adopté est-il cohérent et progressif par rapport au manuel scolaire du niveau précédent ?*



Graphique 34 : Manuel scolaire et la cohérence des apprentissages

Au sujet de la cohérence et la progression des apprentissages, nous avons noté qu'un grand nombre d'enseignants (71,8%) a répondu négativement à cette question, et un pourcentage non négligeable de notre public témoin (26,8%) avait l'air septique envers cette question en optant pour la réponse « Partiellement ». Les deux pourcentages reflètent en quelque sorte l'insatisfaction du corps enseignant de la qualité des manuels scolaires en vigueur au niveau de la cohérence et la progression des apprentissages d'un niveau à l'autre.

- ✓ **29^{ème} question** : Arrivez-vous à terminer tout le programme ? Si non, pourquoi ?



Graphique 35 : Possibilité de terminer tout le programme du manuel adopté

Ce graphique montre qu'un bon nombre de nos enquêtés (37,9%) ont déclaré ne pas pouvoir terminer tout le programme proposé dans le manuel, et un pourcentage de 26,1% de l'ensemble des enquêtés a opté pour la réponse intermédiaire « Parfois ». Par contre, 36,1% des enseignants ont répondu positivement par rapport à cette question.

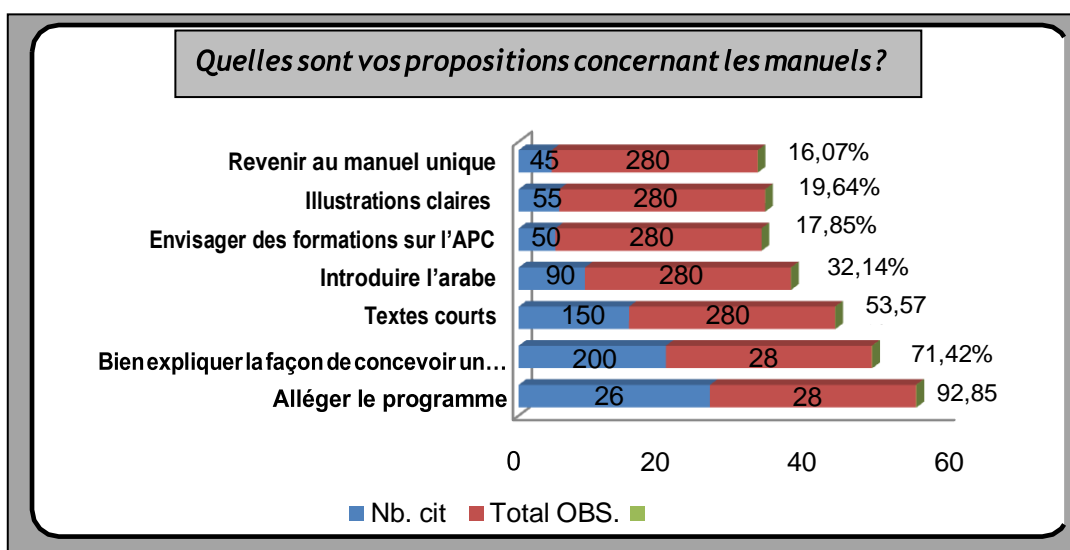
Pour ceux qui ont opté pour les réponses « Non » et « Parfois » ont avancé les justifications suivantes : la longueur du programme, le contenu difficile des manuels scolaires et le niveau bas des apprenants.

- **30^{ème} question** : *Quelles sont vos propositions concernant les manuels scolaires ?*

A ce stade du questionnaire, nous discernons les attentes et les propositions des enseignants à l'égard des manuels scolaires et de leurs contenus. Il s'agit d'une question ouverte qui exige un traitement à la fois manuel et technique. De prime à bord, nous avons effectué un inventaire des différentes propositions déclarées par notre public témoin. Ensuite, nous avons essayé de traiter ces propositions quantitativement par le biais du logiciel Excel. Nous avons constaté que les propositions essentielles tournent autour de sept suggestions majeures à savoir :

- alléger le programme ;
- bien expliquer la mise en œuvre de l'APC;
- proposer des textes courts ;
- introduire l'arabe dans le contenu des manuels scolaires ;
- proposer des illustrations claires ;
- envisager des formations relatives à l'APC ;
- revenir au manuel unique.

Les résultats statistiques obtenus sont les suivants :



Graphique 36 : Répartition des propositions selon leurs récurrences dans les observations

Le graphique ci-dessus révèle les différentes suggestions des enseignants à l'égard des manuels scolaires en vigueur. Il est clair que la suggestion qui a atteint un pourcentage trop élevé (92,85%) est celle qui se rapporte à l'allègement du programme, du fait qu'elle a été citée 260 fois. La deuxième suggestion qui s'avère, elle aussi, dominante (71,40% soit 200 fois) est celle qui revendique des explications pratiques visant comment concevoir un enseignement par compétences.

On note d'autres propositions qui sont en relation avec le contenu des manuels. Il s'agit, du choix des textes de lecture et des illustrations supports et de l'introduction de l'arabe dans les manuels scolaires. En effet, un grand nombre d'enseignants (53,57%, 19,64%) souhaite respectivement, travailler avec des textes courts et des illustrations claires, et d'autres (32,14%) revendiquent la prise en considération de l'arabe dans le contenu des manuels scolaires.

Ajoutons à cela, deux propositions qui ont réalisé un taux de récurrence presque égale (16,07% et 17,85%), il s'agit de la revendication d'une formation relative à l'APC, notamment à sa mise en œuvre dans une situation de classe, et de la ré-adoption du manuel unique pour tous les niveaux du primaire et toutes les régions du Maroc puisque, selon les enquêtés, ce principe de la pluralité n'a pas atteint les objectifs escomptés.

1.3. Synthèse : Analyse des résultats de l'étude quantitative

Avant d'aborder ce volet relatif à l'analyse des résultats de l'étude quantitative, nous voulons rappeler que le présent questionnaire vient détecter les conceptions et les opinions des enseignants vis-à-vis des manuels scolaires du français et de l'adéquation de leurs contenus avec les principes de l'APC. C'est pourquoi, nous l'avons subdivisé en deux volets complémentaires :

- ✓ Premier volet : questions générales sur le manuel scolaire;
- ✓ Deuxième volet : manuel scolaire et l'approche par compétences.

Ainsi, pour des raisons méthodologiques et pour mener à bien cette analyse des résultats de l'étude quantitative, nous allons regrouper les données collectées et les constatations effectuées en quatre thématiques :

- Le contenu des manuels scolaires entre connaissances et compétences ;
- Les manuels scolaires et la cohérence verticale des apprentissages ;
- Les manuels scolaires et la formation des enseignants ;
- Les manuels scolaires entre l'unicité et la multiplicité.

- **Contenu des manuels scolaires entre connaissances et compétences**

Au terme de cette étude quantitative, nous pouvons affirmer que les manuels scolaires en vigueur recensent un nombre considérable d'insuffisances au niveau de leurs contenus. En effet, les différentes activités proposées dans ces manuels semblent loin de satisfaire les attentes des enseignants du français du primaire. Ces derniers estiment que la plupart de ces manuels développent plutôt des connaissances linguistiques en dépit des compétences langagières, dans la mesure où ils adoptent une entrée par les contenus basée sur l'accumulation d'un ensemble de connaissances décontextualisées et juxtaposées. Ils ne proposent pas aux apprenants des situations complexes susceptibles de les aider à mobiliser et à mettre en œuvre l'ensemble des connaissances préalablement acquises.

En outre, la majorité des enseignants estime que la plupart des activités proposées dans les manuels sont loin de réaliser le transfert des apprentissages, du fait qu'elles ne se basent pas sur l'entrée par situations. D'autant plus que ces activités visent rarement l'interdisciplinarité et la mise en interaction des différentes disciplines des manuels scolaires.

L'appréciation défavorable des enseignants pour le contenu des manuels scolaires trouve sa justification, également, dans l'absence des activités différenciées et des activités de

remédiation. Cela montre, clairement, que les manuels scolaires existants sur le terrain ne prennent pas en considération le principe de l'hétérogénéité du public cible et la pédagogie différenciée. C'est pourquoi, les enseignants trouvent des difficultés énormes lors de la mise en œuvre des directives générales du programme, vu les différents profils d'élèves qui existent dans la classe. Ils estiment que ces manuels ne leur offrent aucune issue vers une application de ces directives et ne leur viennent nullement en aide dans leurs actions pédagogiques.

Néanmoins, les manuels objets d'étude renferment un aspect positif : ils proposent des activités d'évaluation régulières et variées après chaque période d'apprentissage. Ces activités évaluatives facilitent la tâche aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants. Cependant, les enquêtés déclarent que la seule carence de ces activités c'est qu'elles visent les connaissances linguistiques au détriment des compétences langagières. Il s'agit souvent de simples exercices évaluatifs décontextualisés favorisant l'imitation, l'application et la répétition.

- **Les manuels scolaires et la cohérence verticale des apprentissages**

Il est à préciser que la réalisation de la cohérence verticale des apprentissages suppose établir un lien étroit entre les différentes disciplines scolaires et assurer une progression et articulation des apprentissages d'un niveau à l'autre. De ce point de vue, les manuels scolaires devraient adopter plusieurs principes facilitant la progression des apprentissages et la cohérence, tels que les principes de : la répétition des savoirs, l'adition de contenus à difficulté progressive, l'accumulation évolutive des compétences ainsi que l'adoption du principe des cycles d'enseignement avec des programmes évolutifs pour pouvoir garantir une continuité dans les apprentissages.

Cependant, l'enquête a fait apparaître que les enseignants de notre échantillon semblent assez critiques vis-à-vis de cette question de la cohérence verticale des apprentissages. Ils estiment que la cohérence et l'évolution progressive des apprentissages ne sont guère assurées. Cela suppose que chaque manuel reste fermé sur ses disciplines et le niveau auquel il s'adresse, en véhiculant des savoirs isolés et éclatés, et que les contenus des programmes n'ont pas été conçus selon les principes de la répétition, de l'adition, de l'accumulation et de la succession des apprentissages.

Le fait de ne pas concevoir des programmes cohérents et progressifs pourrait exposer l'apprenant à un foisonnement d'informations linguistiques dépassant son âge, son niveau cognitif et ses capacités mentales.

Ce dysfonctionnement s'accroît et s'aggrave, notamment, quand une école n'adopte pas le même type de manuel scolaire pour tous les niveaux. L'apprenant, dans ce cas, se trouve, d'un niveau à l'autre, devant des logiques pédagogiques et didactiques différentes et parfois divergentes, voire contradictoires. Ce qui pourrait perturber l'évolution progressive des apprentissages à travers les niveaux.

• Les manuels scolaires et formation des enseignants

Les résultats de l'étude quantitative que nous avons effectuée nous a révélé directement et indirectement qu'il y a un manque de formation des enseignants en matière des manuels scolaires, que ce soit au niveau de la formation initiale, qu'au niveau de la formation continue. Les données recueillies montrent que cet aspect laisse à désirer.

En effet, il est clair, d'après les données, que les centres de formation des enseignants ne consacrent aucun module relatif aux manuels scolaires susceptible de former et d'informer les futures enseignants au sujet des contenus des différents manuels scolaires et de leurs utilisations dans une situation de classe. Pendant leur formation initiale, ils ont appris, seulement, comment élaborer des fiches pédagogiques et comment construire des séquences d'enseignement/apprentissage. Mais, ils n'ont pas appris des informations sur l'usage du manuel scolaire, sur son contenu, et sur le rôle qu'il pourrait jouer dans l'acte enseignement/apprentissage. Ajoutons à cela, l'insuffisance constatée au niveau de la formation continue qui demeure loin des aspirations et des attentes du corps enseignants.

Ce manque de formation et d'information se répercute négativement sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Ces derniers pourraient devenir de simples « applicateurs obéissants », estimant que cet outil didactique est une source irremplaçable de documents et d'activités. Cet engouement pour le manuel scolaire pourrait donner un profil d'enseignants non créatif, trop attaché au manuel malgré ses éventuelles insuffisances et ignore qu'il s'agit d'un simple document proposé par les concepteurs à titre indicatif. Les enseignants devraient savoir qu'ils peuvent, en toutes circonstances, enrichir le manuel scolaire par d'autres supports didactiques, d'autres activités et d'autres textes.

Devant ce manque de formation en matière de manuel scolaire, une interrogation s'impose : comment peut-on s'attendre à un rendement satisfaisant d'un enseignant qui ne possède pas la moindre connaissance des contenus des différents manuels scolaires et de leurs divers modes d'utilisation ?

Pour remédier à ces anomalies au niveau des conceptions des enseignants vis-à-vis des manuels scolaires et de leurs modes d'utilisation, nous sommes convaincu que seule une formation solide en la matière est le garant de l'efficacité des pratiques enseignantes. Nous signalons, par ailleurs, qu'il serait efficace d'impliquer les enseignants dans l'opération de l'élaboration des manuels scolaires, puisqu'ils connaissent mieux les besoins des apprenants. D'autant plus que cette contribution leur serait, sans doute, bénéfique.

- **Les manuels scolaires entre l'unicité et la multiplicité**

Au sujet de la pluralité des manuels scolaires, nous avons noté, à partir des avis des enseignants, que cette question n'a pas pu réaliser les objectifs escomptés, à savoir : fournir aux enseignants une diversité d'activités, de supports didactiques et de situations d'apprentissage, tout en leur donnant le droit de choisir le manuel scolaire qui convient à leurs publics cible.

Cependant, assez souvent le choix de cet outil didactique ne se fait pas par les utilisateurs, mais, il est imposé par les directions provinciales. Celles-ci reçoivent un mémorandum, de la part des instances responsables, les obligeant à constituer un comité de sélection ayant pour rôle la distribution des manuels accrédités géographiquement en fonction du nombre d'établissements et sans l'exclusion d'aucun type de manuel : « La nécessité d'utiliser tous les livres approuvés au niveau de chaque délégation des délégations de ministère » (décret 124, 2006)⁴⁴. Cette exigence transforme ce comité de sélection en un comité de distribution des manuels scolaires approuvés, selon le nombre des établissements appartenant au champ géographique de la délégation et selon le nombre total des élèves. Cela a donné une dimension purement commerciale à cette opération et a entravé la réalisation des objectifs escomptés de la concurrence éducative en la matière. De ce fait, les manuels approuvés pourraient être distribués sans tenir compte ni des besoins des apprenants, ni de leurs entourages socioculturels, ni de leurs préoccupations.

Une telle situation prive les enseignants de leur droit de choisir les manuels qui leur conviennent en fonction des caractéristiques de leur public cible. Cet état de fait pousse la plupart des enseignants à revendiquer l'unicité du manuel scolaire, surtout que la multiplicité de ces outils conduit, souvent, à une multiplicité des discours éducatifs et des méthodologies.

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons affirmer que ce principe de pluralité des manuels scolaires pourrait jouer un rôle crucial dans la qualité de l'enseignement si les

⁴⁴Le bulletin officiel, n°5024, publié le 25 Juin 2002

responsables respectent le libre choix du personnel enseignant en collaboration avec le corps inspectoral et les directeurs d'établissements.

2. Résultats de l'étude qualitative : Aspects qualitatifs

Avant de commencer cette étude qualitative des manuels scolaires en vigueur, il nous semble logique de rappeler, dans un premier temps, la problématique et l'objectif primordial de notre thèse, et dans un deuxième temps, d'apporter des précisions relatives à la méthodologie adoptée lors de cette analyse.

Notre problématique de départ est la suivante : Dans quelle mesure le discours didactique des manuels scolaires du français du primaire public respecte-t-il les principes et la logique de l'approche par compétences adoptée par le Ministère de l'Education Nationale? Et à quel point les ressources, les activités d'apprentissage et les modalités d'évaluation telles qu'elles sont conçues dans ces manuels, favorisent-elles le développement de l'ensemble des compétences disciplinaires et transversales envisagées dans le curriculum ?

Pour collecter des données susceptibles d'apporter des réponses à ces interrogations, nous allons, dans ce chapitre, analyser le contenu des manuels scolaires en vigueur en adoptant deux types d'étude :

- la première est horizontale : visant l'analyse des différents manuels scolaires du français du CE4, afin de vérifier s'ils respectent les principes et la logique de l'approche par compétences, que ce soit au niveau des activités d'apprentissage qu'au niveau des activités d'évaluation et de soutien ;
- la deuxième est verticale : visant l'étude de l'itinéraire d'un seul type de manuel scolaire qui est « Mes apprentissages en Français » (M.F) des niveaux : CE3, CE4, CE5 et CE6. Cette étude a pour but d'examiner et de vérifier la cohérence et la progression des apprentissages à travers les niveaux.

Commençons par l'étude horizontale des manuels scolaires en vigueur.

2.1. Résultats de l'étude horizontale des manuels

Il convient de préciser que l'étude horizontale de notre corpus fonctionnera en deux étapes complémentaires:

- ❖ **étape de la pré-analyse** qui a pour objectif l'étude de la macrostructure de chaque manuel, en focalisant son organisation générale, sa structure et sa progression ;

- ❖ **étape de l'analyse** de contenu proprement dite. Elle ciblera l'étude détaillée de la microstructure de notre corpus et du fonctionnement de chaque discipline.

Avant d'entamer ces deux étapes, présentons d'abord le corpus de cette étude.

2.1.1. Présentation des documents corpus

Le corpus de l'étude horizontale est constitué de l'ensemble des manuels scolaires du français programmés pour la quatrième année du cycle de base (CE4). Ils sont au nombre de six: « Mes apprentissages en Français », « l'Ecole des Mots Français », « Pour Communiquer en Français », « Le Nouvel Espace du Français », « Mon Livre de Français » et « Chemin des Lettres ».

Cependant, nous nous sommes contenté d'analyser seulement quatre manuels scolaires parmi ces six manuels approuvés, à savoir : « **Mes apprentissages en Français** », « **Pour Communiquer en Français** », « **Ecole des Mots Français** » et « **Le Nouvel Espace de Français** ».

Ce choix trouve sa justification dans notre intention d'éviter la redondance, sachant que lors de l'étape de la pré-analyse, nous avons constaté que le manuel « **Chemin des Lettres** » a presque les mêmes caractéristiques du manuel « **Ecole des Mots Français** », de même pour le manuel « **Mon Livre de Français** » qui possède la même structure et les mêmes caractéristiques du manuel « **Pour Communiquer en Français** ».

Il est à noter, que pour des raisons méthodologiques, nous avons codifié notre corpus comme suit :

- ✓ pour « **Mes apprentissages en Français** », on notera **M.F**
- ✓ pour « **Pour Communiquer en Français** », on notera **P.C.F**
- ✓ pour « **Ecole des Mots Français** », on notera **E.M.F**
- ✓ pour « **Nouvel Espace de Français** », on notera **N.E.F**

Le tableau, ci-après, présente des informations d'identification relatives au corpus de l'étude horizontale.

Manuel	Niveau	Nbre. d'auteurs	Maison d'édition	Année d'édition	Nbre. de page	Prix
M.F	CE4	4auteurs (3inspecteurs +1Directeur)	Librairie Papeterie Nationale	2003	208	21dh
P.C.F	CE4	10auteurs (6inspecteurs+1Formateur+3enseignants)	Dar Errachad El Hadita	2003	208	21dh
N.E.F	CE4	3 auteurs (1 enseignant universitaire+ 2 enseignants du primaire)	Librairie El Maarif	2003	204	21dh
E.M	CE4	6 auteurs (4 inspecteurs+ 2professeurs)	Librairie des écoles	2003	200	21dh

Tableau18 : Informations d'identification sur le corpus de l'étude horizontale

Il est à noter, au préalable, que les trois premiers manuels, à savoir : « Mes apprentissages en Français », « Pour Communiquer en Français » et « le Nouvel Espace de Français » convergent au niveau de la répartition annuelle et séquentielle et au niveau des thèmes étudiés. Ces manuels fonctionnent en douze séquences, chaque séquence dure deux semaines et chaque semaine aborde un seul thème, à raison de vingt quatre thèmes par année scolaire.

Quant au quatrième manuel qui est : « Ecole des Mots Français », il adopte une répartition un peu différente : au lieu d'opter pour la répartition séquentielle, on y a une répartition par unité didactique. L'année scolaire traite vingt quatre unités et chaque unité s'étale sur une semaine traitant un seul thème, à raison de vingt quatre thèmes par an scolaire.

Ainsi, le seul point commun entre ces quatre manuels est le côté thématique. Pour éviter toute redondance, nous avons jugé logique de présenter et d'étudier, préalablement, les différents thèmes abordés dans ces manuels. Ces thèmes sont les suivants :

Semaine	Thèmes	Semaine	Thèmes
Semaine2	La famille et les amis	Semaine18	Les habits
Semaine3	L'école	Semaine19	La politesse
Semaine4	Faire son marché /Le repas	Semaine20	La science et la technologie(1)
Semaine5	Les jeux de société	Semaine21	La science et la technologie(2)
Semaine6	Les sports (1)	Semaine22	Les transports
Semaine7	Les sports (2)	Semaine23	Les médias
Semaine8 : Evaluation et soutien individualisé Semaine9 : Soutien ou approfondissement		Semaine24 : Evaluation et soutien individualisé Semaine25 : Soutien ou approfondissement	
Semaine10	La météo	Semaine26	L'ordinateur
Semaine11	La nature et les animaux	Semaine27	Le voyage

Semaine12	Les travaux des champs	Semaine28	L'été, la plage
Semaine13	La ville	Semaine29	L'aventure
Semaine14	La société	Semaine30	Le merveilleux
Semaine15	La maladie	Semaine31	Le merveilleux
Semaine16 : Evaluation et soutien individualisé		Semaine32 : Evaluation et soutien individualisé	
Semaine17 : Soutien ou approfondissement		Semaine33 : Soutien ou approfondissement	

Tableau19 : Répartition thématique du corpus de l'étude horizontale

D'après ce tableau, il est clair que les séquences des manuels de notre corpus sont thématiques. La plupart des thèmes retenus semble proche de la vie quotidienne des enfants. Ils s'orientent vers des sujets familiers émanant de l'entourage immédiat de l'apprenant, tels que : « La famille et les amis », « L'école », « Faire son marché-les repas », « Les jeux de la société », « les sports », « Les transport », « Les médias », etc.

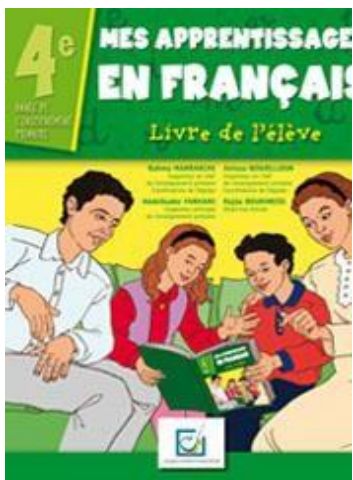
Le choix d'une entrée thématique a pour objectif de fournir un support sur lequel on se basera pour étudier toutes les disciplines, tout en assurant la motivation des apprenants et l'enrichissement de leur répertoire lexical relatif au thème étudié. C'est également par les contenus thématiques qu'on peut réaliser, en quelque sorte, la cohérence souhaitée entre les différentes matières du manuel.

Il ressort de ce tableau, également, qu'après six semaines d'apprentissage proprement dit, viennent deux semaines d'évaluation et de soutien.

2.1.2. Etude du manuel scolaire « Mes apprentissages en Français »

2.1.2.1. Pré-analyse du manuel scolaire M.F : étude de la macrostructure

✓ Fiche signalétique

	Titre	Mes apprentissages en Français
	Editeur	Librairie Papeterie Nationale
	Auteurs	RahmaMarrakchi- Anissa Benjelloun Abdelkader Farhani- RajâaBoukhriss
	Document accompagnateur	Guide de professeur
	Date de la 1^{ère} apparition	2003
	Nbre de séquences	12
	Nbre de page	208

Fiche signalétique n° 1 : représentant le manuel « Mes apprentissages en Français » du CE4

Il s'agit du manuel « Mes apprentissages en Français » du CE4, il est mis sur le terrain depuis l'an 2003, date du lancement effectif de la décennie de réforme au Maroc, notamment la réforme des manuels scolaires. Il est le fruit d'une coopération entre les membres d'une équipe pédagogique composée de trois inspecteurs et une directrice d'école. Le niveau auquel il est destiné est la deuxième année du cycle intermédiaire, appelée communément CE4.

Ce manuel scolaire fait partie d'un ensemble pédagogique qui se compose seulement du livre de l'élève et du guide de professeur, comme document accompagnateur. Aucun autre support n'est envisagé pour accompagner ce manuel ; ni cahier d'exercice, ni CDROM, ni supports iconographiques relatifs à chaque thème.

✓ **Structure globale du livre**

Eléments observés	Observations		
La couverture	La page de couverture est assez aérée. Elle est en couleur avec une dominance du vert et du jaune. Au centre de laquelle, nous trouvons une grande image qui représente une petite famille composée des parents et de deux enfants (une fille et un garçon dont l'âge varie entre 10 et 11 ans). Les quatre membres de cette famille sont entrain de consulter le manuel « Mes apprentissages en Français ». Le choix de cette image ne semble pas aléatoire, mais elle fait allusion à l'accompagnement obligatoire des parents à leurs enfants dans leur apprentissage.		
L'organisation du manuel	Le manuel « Mes apprentissages en Français » n'est pas un recueil de texte de lecture, mais un manuel scolaire qui renferme plusieurs activités de langue (lues, orales et écrites). Il est structuré en douze séquences, chacune d'elle s'étale sur deux semaines traitant deux thèmes bien déterminés et visant le développement d'un certain nombre de compétences. Ce manuel adopte une progression linéaire et un découpage séquentiel répétitif facilitant l'utilisation pour les apprenants. Pour plus de clarification, nous allons présenter, par la suite, la structure de chaque séquence.		
Structure de la séquence	Chaque séquence s'étale sur deux semaines et débute par une page représentant les compétences visées et les contenus qui s'y rapportent. Les activités de chaque semaine se répartissent en six pages comme suit :		
	Semaine1	Page1	Lecture1
		Page2	Expression orale
		Page3	Double-page exposant les activités de fonctionnement de la langue.
		Page4	
		Page5	Lecture2
		Page6	Document à lire + Poésie à dire
	Semaine2	Page1	Lecture1
		Page2	Expression orale
		Page3	Double-page exposant les activités de fonctionnement de la langue.
		Page4	
		Page5	Lecture2
Page6		Expression écrite	

	Chaque séquence est clôturée d'une page bleue renfermant des activités de soutien et renforcement.	
Les facilitateurs	Présentation du livre	Il s'agit d'un avant-propos destiné aux apprenants, leur donnant des renseignements sur le contenu du manuel et sur sa composition.
	Organisation du livre	Il s'agit d'une table des matières présentant les séquences, les thèmes et le contenu de chaque discipline.
	Sommaire	Il est placé à la dernière page du livre, il reprend les titres et les thèmes des séquences avec ses différentes disciplines et leurs pages correspondantes pour faciliter l'accès aux apprenants.
	Tableaux de conjugaison	Ils sont placés aux dernières pages du manuel. Ils présentent la conjugaison de quelques verbes usuels au présent de l'indicatif, au passé composé, au futur et à l'impératif présent.
	Banque de mots pour écrire	Elle s'étale sur les pages 201-202 et propose des listes de vocabulaire appartenant au champ lexical de chaque thème.
	L'alphabet phonétique	Il s'agit d'une liste représentant la transcription phonétique des consonnes et des voyelles et de certains sons qui en découlent.
	Index thématique	Il s'agit d'un ensemble de listes de mots et de concepts avec leurs pages correspondantes. Ces concepts jugés pertinents pour l'apprenant, du fait qu'ils relèvent des différents thèmes du livre.

Tableau 20: Macrostructure du manuel « Mes apprentissages en Français »

En se basant sur cette étude de la macrostructure du manuel « Mes apprentissages en Français », nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'un manuel, apparemment, bien structuré, présentant une progression logique et facilement lisible et repérable. En effet, au premier coup d'œil, ce manuel semble attirant et attractif grâce aux couleurs et aux images. Il offre plusieurs outils facilitateurs susceptibles d'aider l'apprenant et l'enseignant à l'utiliser d'une façon aisée.

2.1.2.2. Analyse de contenu du manuel scolaire M.F : étude de la microstructure

Cette étude de la microstructure du manuel scolaire M.F vise l'analyse de son contenu d'un point de vue linguistique et didactique. Elle a pour objectif de vérifier si les activités proposées dans ce manuel respectent les principes et la logique de l'approche par compétences. Pour mener à bien cette analyse et réaliser l'objectif visé, nous optons pour la méthodologie suivante :

- ✓ inventorier les compétences disciplinaires et transversales visées par ce manuel ;
- ✓ analyser les facilitateurs, notamment la préface et la table des matières pour en déduire les intentions pédagogiques des concepteurs ;
- ✓ analyser le contenu et la conception de chaque discipline ;
- ✓ analyser le contenu et la conception des activités d'évaluation et de soutien.

❖ Les compétences disciplinaires visées par le manuel M.F

Pour inventorier la liste des compétences disciplinaires visées pour le niveau CE4 en général, nous avons consulté, dans un premier temps, le livre blanc qui devrait renfermer le curriculum de chaque année du primaire et les différentes compétences qui s’y rapportent.

Toutefois, nous avons constaté que ce livre se contente de présenter les compétences disciplinaires relatives aux deux cycles du primaire (cycle de base et cycle intermédiaire), sans pour autant spécifier les compétences de chaque niveau scolaire. C’est pourquoi, nous avons recouru aux compétences disciplinaires citées dans le manuel de l’élève M.F au début de chaque séquence. Le tableau, ci-après, les regroupe comme suit :

Séquences	Compétences visées
Séquence1	A la fin de cette séquence, l’élève sera capable de : ✓ Se présenter- présenter quelqu’un ; ✓ Saluer et remercier ; ✓ Lire et produire un texte informatif.
Séquence2	A la fin de cette séquence, l’élève sera capable de : ✓ Enumérer des objets et compter ; ✓ Exprimer des sentiments : le désir, le souhait ; ✓ Identifier un récit et le lire ; ✓ Lire et produire une recette.
Séquence3	A la fin de cette séquence, l’élève sera capable de : ✓ Varier son discours pour exprimer l’appartenance et se repérer dans l’espace ; ✓ Identifier un récit dialogué ; ✓ Lire et produire une affiche.
Séquence4	A la fin de cette séquence, l’élève sera capable de : ✓ Organiser son propos pour donner un ordre ou un conseil ; ✓ Lire différents écrits relatifs à l’environnement ; ✓ Lire et produire un texte qui informe.
Séquence5	A la fin de cette séquence, l’élève sera capable de : ✓ Demander l’autorisation et comparer ; ✓ Identifier un conte et le lire ; ✓ Identifier les personnages et repérer l’ordre chronologique d’un récit ; ✓ Découvrir d’autres fonctions de l’écrit : les écriteaux de la ville.
Séquence6	A la fin de cette séquence, l’élève sera capable de : ✓ Formuler correctement une demande et d’y répondre ; ✓ Exprimer des sentiments ; ✓ Situer des événements les uns par rapport aux autres.
Séquence7	A la fin de cette séquence, l’élève sera capable de : ✓ Décrire un objet, une personne ; ✓ Lire un récit dialogué ; ✓ Lire un texte fonctionnel ; ✓ Dégager la morale d’un récit ; ✓ Produire un texte fonctionnel et bien présenter un texte.

Séquence8	<p>A la fin de cette séquence, l'élève sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Porter un jugement : évaluer, apprécier ; ✓ Lire et produire un mode d'emploi ; ✓ Lire et comprendre un écrit qui donne des explications.
Séquence9	<p>A la fin de cette séquence, l'élève sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exprimer une préférence ; ✓ Discuter pour défendre son point de vue ; ✓ Exprimer l'idée qu'évoque un texte ; ✓ Lire et produire un texte fonctionnel.
Séquence10	<p>A la fin de cette séquence, l'élève sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Décrire un objet, une personne ; ✓ Demander un renseignement ; ✓ Lire un récit qui décrit des sentiments ; ✓ Lire et produire un billet de voyage.
Séquence11	<p>A la fin de cette séquence, l'élève sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utiliser correctement les indicateurs de temps ; ✓ Distinguer rêve et réalité dans un récit ; ✓ Lire un récit d'aventure en BD ; ✓ Reconstituer un paragraphe.
Séquence12	<p>A la fin de cette séquence, l'élève sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Rappporter un conte ; ✓ Identifier les personnages ; des lieux et des actions ; ✓ Repérer la structure narrative d'un conte ; ✓ Lire et produire une première de couverture.

Tableau21 : Compétences disciplinaires visées par le manuel M.F

En examinant la progression de ces différentes compétences, nous avons pu relever les remarques suivantes :

- l'incompatibilité de certaines compétences avec les besoins des apprenants de CE4 et leur niveau en langue française : par exemple dès le début de l'année et à partir de la 1^{ère} séquence on vise à développer chez l'apprenant la compétence de « produire un texte informatif ». Cette compétence semble difficile à réaliser car le public cible n'a pas encore le bagage linguistique suffisant qui peut lui permettre de produire un texte informatif, notamment à cette période de l'année scolaire ;
- l'incohérence horizontale entre certaines compétences visées par les disciplines d'une même séquence : par exemple pour la 2^{ème} séquence, on note qu'il n'y a pas un fil conducteur entre la lecture qui vise la compétence : « être capable d'identifier un récit et le lire » et l'expression écrite qui vise la compétence : « être capable de lire et produire une recette ». De même pour la 3^{ème} séquence, on note une divergence entre la compétence de la lecture qui est « être capable d'identifier un récit dialogué » et la compétence de l'expression écrite qui est « être capable de lire et produire une affiche ». Et les exemples de ce genre sont multiples ;

- l'incohérence verticale entre les différentes compétences visées d'une séquence à l'autre. Par exemple : afin de développer, progressivement, chez l'apprenant la compétence « être capable de lire et identifier un récit », les concepteurs ont procédé d'une façon non convaincante en adoptant la progression suivante : « identifier un récit et le lire-lire un récit dialogué-identifier les personnages et repérer l'ordre chronologique d'un récit- situer des événements les uns par rapport aux autres-dégager la morale d'un récit-lire un récit qui décrit des sentiments-distinguer rêve et réalité dans un récit-lire un récit d'aventure en BD-repérer la structure narrative d'un conte-lire et produire une première de couverture ». A notre sens, les concepteurs devraient revoir le classement de ces compétences en consacrant suffisamment de temps à l'identification des aspects formels d'un récit (formule d'ouverture, formule de clôture, les personnages, le héros, la structure narrative d'un conte, l'élément modificateur et son rôle...) avant de passer au repérage de l'ordre chronologique des événements et l'identification de la morale du récit. Et ce, notamment, pour les apprenants d'un niveau tel le CE4.

❖ L'analyse des facilitateurs

La notion de « facilitateurs » désigne, comme son nom l'indique, un ensemble de paratexte qu'on trouve souvent dans les manuels scolaires. Il s'agit de : la préface ou l'avant propos, le sommaire, la table des matières, les illustrations, le glossaire, les tableaux, les annexes, etc.

L'introduction des facilitateurs dans les manuels scolaires n'est pas gratuite, mais ils sont proposés par les concepteurs pour faciliter l'utilisation et l'emploi de ces outils didactiques et donner des clarifications sur la progression des apprentissages, le découpage de l'œuvre et la démarche pédagogique adoptée. Pour notre analyse micro de ce manuel, nous allons étudier seulement l'avant propos et la table des matières dont le contenu pourrait nous donner des indices sur la démarche et l'approche proposées par les concepteurs.

Le tableau, ci-après, présente les spécificités de ces deux facilitateurs comme suit :

Facilitateurs	Analyse
<p>Avant-propos</p>	<p>Les concepteurs de ce manuel ont nommé cette rubrique « présentation du livre ». Ils ont commencé leur discours par le pronom personnel « tu » en s'adressant au public visé qui désigne, sans doute, les élèves de CE4. Cela fait allusion à ce que les concepteurs placent l'apprenant au centre des apprentissages. Cet avant-propos se compose de quatre parties, chacune jouant un rôle bien défini :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la 1^{ère} partie est une partie de présentation. Elle présente le niveau scolaire auquel est adressé ce manuel, et les deux grandes compétences visées à savoir la compétence orale et la compétence écrite. • la 2^{ème} partie présente les différentes activités et supports existants dans le manuel M.F; • la 3^{ème} partie parle de l'aspect formel du livre qui est, selon eux, « agréable » ; • la 4^{ème} partie présente des orientations à l'apprenant en l'incitant à suivre les conseils de son maître et à demander l'aide de ses parents pour ses apprentissages. <p>Il est à noter que, dans cet avant propos, les concepteurs n'ont donné aucune information sur l'approche adoptée par le manuel. Et nous trouvons cela logique du fait que cet écrit est adressé exclusivement aux apprenants qui ne sont pas en mesure de comprendre ce genre de discours.</p>
<p>Table des matières</p>	<p>Ce facilitateur est appelé par les auteurs « organisation du livre » qui est un tableau à double entrée : la verticale est réservée aux numéros des séquences et l'horizontale est consacrée aux disciplines. Cette table des matières expose clairement la structure du livre qui contient, comme déjà mentionné, 12 séquences d'apprentissage proprement dites et quatre périodes d'évaluation et de soutien, chacune s'étale sur deux semaines.</p> <p>A partir de ce tableau, nous comptons : 24 leçons de l'oral, 48 leçons de lecture, 12 leçons de lecture documentaire, 12 leçons de poésie, 24 leçons de grammaire, 24 leçons de conjugaison, 24 leçons d'orthographe, 24 leçons d'écriture et 12 leçons d'expression écrite. Il nous semble que ce programme est trop chargé, notamment pour les leçons de fait de langue qui sont au total 72 leçons par année scolaire. Comment un enfant de 10 ans peut-il maîtriser toutes ces leçons et tous les phénomènes linguistiques qu'elles mobilisent ?</p>

Tableau 22 : Etude de l'avant-propos et de la table des matières du manuel M.F

❖ *L'analyse des activités de lecture*

✓ *Quelques considérations théoriques*

L'apprentissage de la lecture à l'école primaire, en l'occurrence au CE4, consiste à développer chez l'apprenant deux habiletés : l'identification des mots et le traitement du sens. L'objectif primordial pour un tel niveau est, dans un premier temps, de garantir, tant que faire ce peut, une lecture autonome, et dans un deuxième temps, d'aider progressivement l'apprenant à comprendre le contenu des textes écrits.

En effet, pour les niveaux bas du primaire tel que le CE4, l'identification des mots doit être apprise, maîtrisée puis automatisée, en vue de libérer toutes les ressources mentales et intellectuelles pour l'habileté de la compréhension qui exige une concentration élevée. Ainsi, la priorité devrait être donnée, premièrement, à l'identification des mots et ensuite à la compréhension.

Au sujet de l'apprentissage de l'identification des mots, Bruno Germain affirme qu'« l'exige des efforts et de la récurrence. Il passe par la découverte du principe alphabétique, la connaissance du code du français écrit et la mémorisation des formes orthographiques les plus fréquentes » (Bruno, 2003, p12).

Ainsi, pour développer la compétence de l'identification des mots, le manuel scolaire devrait contenir trois types d'activités :

- activités relatives à la découverte du principe alphabétique qui consiste à développer chez l'élève la conscience alphabétique en étudiant les relations de correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. Pour ce faire, les concepteurs des programmes devraient proposer plusieurs activités, telles que : des exercices de combinatoire, des activités d'imprégnation auditive et des activités d'imprégnation visuelle.
- activités relatives à la connaissance du code en initiant les apprenants à un travail de segmentation de mots en syllabes en vue de pratiquer et mémoriser les principales combinaisons syllabiques;
- activités de la mémorisation des formes orthographiques les plus fréquentes, en aidant les apprenants à intérioriser un grand nombre de mots usuels dans le but d'acquérir une lecture courante et fluide.

Quant au traitement du sens, il exige la mise en pratique de plusieurs activités, telles que :

- explorer le sens littéral du texte en s'interrogeant sur les personnages, les lieux, le temps, l'enchaînement des actions...
- explorer le sens caché du texte en étudiant les inférences ;
- proposer quelques activités de morphosyntaxe et de vocabulaire pour réaliser le principe de l'interdisciplinarité.

Telles sont les différentes activités de lecture susceptibles d'aider l'enseignant à développer les compétences de l'identification des mots et du traitement du sens.

Pour collecter des données sur l'orientation des concepteurs vis-à-vis des activités de lecture, nous analyserons toutes les leçons de lecture proposées par le manuel M.F. Pour mener à bien cette analyse, nous allons procéder comme suit :

- répertorier les compétences de lecture visées et les objectifs qui s’y rapportent;
- étudier la structure de chaque activité de lecture ;
- étudier la démarche proposée pour exploiter les leçons de la lecture.

✓ *Les compétences et les objectifs de lecture visés*

Pour avoir une idée sur la conception des auteurs quant aux activités de lecture, nous allons répertorier, pour chaque séquence, les compétences de lecture visées et les différents objectifs d’apprentissage qui s’y rapportent.

Séq	Les compétences visées	Les objectifs
Séq. 1	Lire un texte informatif	Identifier des personnages ; Identifier un récit et le lire ; Donner après lecture des informations sur le texte.
Séq. 2	Identifier un récit et le lire	Présenter des informations dans un texte ; Relever dans un texte des expressions qui traduisent des sentiments ; Découvrir le sens caché d’un texte ; Chercher des informations dans un texte.
Séq. 3	Identifier un récit dialogué	Identifier un récit qui raconte un événement ; Repérer des indices : la ponctuation du dialogue ; Lire d’une façon expressive un texte dialogué ; Identifier un récit.
Séq.4	Lire un texte qui informe	Relever les informations dans un texte ; Identifier un texte informatif / lire une fable ; Identifier les personnages d’un récit imaginaire.
Séq. 5	Identifier un conte et le lire. Identifier les personnages et l’ordre chronologique d’un récit.	Lire un conte/ Repérer les personnages et les lieux ; Sensibiliser à l’ordre chronologique dans un récit ; Découvrir la description d’un lieu ; Découvrir d’autres fonctions de l’écrit : les écriteaux.
Séq. 6	Situer des événements les uns par rapport aux autres	Identifier un récit réel/Dégager une morale ; Sensibiliser aux droits de l’enfant ; Découvrir et lire un journal personnel ; Identifier un texte qui donne des informations.
Séq. 7	Lire un récit dialogué Lire un texte fonctionnel	Dégager une morale ; Identifier et lire un récit dialogué ; Dégager les règles de bonnes manières.
Séq. 8	Lire et comprendre un écrit qui donne des explications	Identifier et lire un écrit qui donne des explications ; Identifier et lire un écrit qui donne des informations.
Séq. 9	Lire un texte fonctionnel	Repérer des mots ou des phrases contenant des informations ; Formuler l’idée principale d’un texte ; Identifier un type d’écrit : article de presse ; Lire un article de presse.

Séq. 10	Lire un récit qui décrit des sentiments	Identifier un texte qui décrit un objet ; Lire un récit imaginaire ; Lire un récit et distinguer l'imaginaire du réel.
Séq. 11	Lire un récit d'aventure en BD	Lire un récit vécu ; Lire un récit et distinguer l'imaginaire du réel ; S'initier à la lecture d'une BD.
Séq. 12	Repérer la structure narrative d'un texte	Découvrir le conte merveilleux ; Identifier les personnages et le lieu ; Découvrir la dynamique du conte ; Découvrir la chronologie dans un conte.

Tableau23 : Compétences et objectifs de lecture visés par le manuel M.F

L'étude détaillée de ce tableau nous a permis de conclure que:

- ✓ la première remarque est relative à l'agencement des compétences de lecture visées : il s'avère clair que les concepteurs n'ont pas adopté un agencement progressif des compétences de lecture envisagées. En effet, on a commencé par le texte informatif (1^{ère} séquence), puis passé directement au récit (2^{ème} et 3^{ème} séquence) pour revenir encore une fois au texte informatif (4^{ème} séquence) et ensuite au récit (5^{ème}, 6^{ème}, 7^{ème} séquence) et au texte explicatif (8^{ème} séquence) puis au texte fonctionnel (9^{ème} séquence) et continuer le reste des séquences avec le récit. Cette désorganisation des compétences visées entravera sans doute l'évolution logique des apprentissages ;
- ✓ la deuxième remarque est relative à la compatibilité entre les compétences visées et les objectifs qui s'y rapportent. En effet, il est remarquable, d'après le tableau, qu'il y a une réelle divergence entre un bon nombre de compétences et les objectifs qui en découlent. Prenons par exemple la compétence de la 2^{ème} séquence « Identifier un récit et le lire » qui se décline en quatre objectifs d'apprentissage qui visent le texte informatif. De même pour la compétence de la 4^{ème} séquence « Lire un texte qui informe » qui se décline en deux objectifs visant le texte informatif et deux autres visant le récit. Les exemples de ce genre sont plusieurs (cf. tableau ci-dessus).

Ces deux remarques donnent une première prestation sur la vision floue des concepteurs face aux activités de lecture et de leur stratégie pour développer cette compétence.

✓ ***Structure des activités de lecture du manuel M.F***

Il est à noter que le manuel M.F propose trois types d'activités de lecture, à savoir « Lecture expliquée » appelée par les concepteurs « Lecture », « Lecture documentaire » appelée « Document à lire » et « Lecture diction » appelée « Poésie à dire ». Le tableau, ci-après, présente la structure de chacune de ces activités.

Activités de lecture	Structures et remarques
Lecture	<p>I) Structure</p> <p>Le manuel M.F propose deux textes de lecture pour chaque semaine.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le 1^{er} texte vise le traitement du sens et l'identification des mots (chaque texte traite un ou deux sons bien déterminés) ; ✓ Le 2^{ème} texte vise le traitement du sens et l'enrichissement du vocabulaire. <p>L'organisation du 1^{er} texte : la page s'organise comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un texte occupant le centre de la page ; • une image illustrative ayant une taille acceptable ; • trois rubriques à exploiter : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avant de lire : c'est une rubrique qui propose l'étude de l'image et l'aspect formel du texte, notamment le titre. L'objectif de cette rubrique est la motivation des apprenants et l'émission des hypothèses et l'anticipation du contenu du texte ; ✓ Je comprends : cette rubrique propose quelques questions de compréhension dont le nombre varie entre deux et quatre questions; ✓ Je consolide : cette rubrique propose des questions d'imprégnation auditive et visuelle visant le développement de la compétence « identification des mots » <p>L'organisation du 2^{ème} texte : le 2^{ème} texte propose la même structure que le premier, sauf on a remplacé la rubrique « je consolide » par une autre visant l'enrichissement du vocabulaire et qui s'intitule « J'enrichie mon lexique ».</p> <p>II) Remarques</p> <p>Il est à rappeler, d'emblée, que les activités de lecture proposées dans ce manuel sont destinées à un public-cible qui vient de débiter l'apprentissage du français. Il s'agit de leur deuxième année de l'apprentissage de la lecture. Ainsi, au niveau de cette discipline, la priorité devrait être donnée à l'identification des mots.</p> <p>En se basant sur cette spécificité et en consultant tous les textes de lecture proposés, nous avons pu tirer les remarques suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ la longueur des textes-support : la plupart des textes proposés sont longs et non convenables à l'âge et au niveau linguistique des apprenants de CE4. Chaque texte se compose, généralement, de plus de 12 phrases, à raison de trois paragraphes. Cela pourrait compliquer la tâche aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. ✓ le texte proposé est écrit en noir sur blanc, sans aucune couleur mettant en exergue les sons et le lexique visés. Ce qui pourrait ennuyer les apprenants de cet âge ; ✓ les questions proposées pour la rubrique « Avant de lire » sont des questions directes. Elles visent seulement l'étude de l'image et l'aspect formel du texte. On n'a jamais proposé des situations motivantes (une anecdote, une courte comptine, une devinette...) susceptibles de susciter effectivement la curiosité des apprenants. Le fait de commencer toutes les leçons de lecture de la même façon pourrait ennuyer les apprenants ; ✓ les questions de la rubrique « Je comprends » sont souvent des questions de type « repérage » dont la réponse se trouve directement dans le texte. On note, ainsi, l'absence d'autres types de questions tels que : des questions à choix multiples, des questions vrai ou faux, des exercices à trous, etc. ✓ les questions de la rubrique « Je consolide » visent le développement de la

	<p>compétence « identification des mots » en focalisant souvent un ou deux sons bien déterminés. Ce sont, souvent, des questions de type « imprégnation auditive et visuelle ». les concepteurs se sont contentés de ces deux types de questions en négligeant l'importance de certaines activités qui pourraient donner de bons résultats, telles que : les activités de syllabation, de permutation, de discrimination, sans oublier l'importance des couleurs qui font défaut dans ce manuel. Ces couleurs aident à mettre en relief les syllabes et les sons objet d'étude.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ la rubrique « «J'enrichis mon lexique » propose souvent des listes de mots avec quelques questions de repérage, de classement et de correspondance. Mais, ce qui fait défaut à cette rubrique est l'absence des images et des illustrations susceptibles de faciliter la compréhension et d'aider l'apprenant à mémoriser les mots proposés en faisant le lien entre le signifiant et le signifié. ✓ les questions de fonctionnement de la langue sont totalement absentes des activités de lecture. cela prouve que ce manuel M.F ne prend pas en considération la question de l'interdisciplinarité. Il faudrait savoir que la compréhension repose, également, sur le traitement de l'information syntaxique de la phrase ; <p>Par contre, on note quelques points forts relatifs à cette matière tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ la clarté des illustrations qui accompagnent les textes support. Il s'agit des images suffisamment claires et attrayantes avec des couleurs attirantes. ✓ la détermination des objectifs de chaque leçon de lecture : les concepteurs ont fixé pour chaque étude de texte deux objectifs complémentaires, le 1^{er} vise le traitement du sens et le 2^{ème} vise l'étude de deux sons au maximum ou l'enrichissement du lexique. ✓ l'explication de quelques mots difficiles : juste après chaque texte, les concepteurs donnent la définition de certains termes-clés difficiles se trouvant dans le corps du texte. Mais la question qui s'impose à ce niveau : est ce que les apprenants de CE4 sont-ils capables de comprendre les explications proposées en langue française ? Surtout que parfois on propose des explications plus difficiles que le terme expliqué, exemple : « Les vitrines : les devantures vitrées des magasins » (M.F, 2003, p78) ; ✓ le lexique et les expressions mobilisés par les textes de ce manuel sont, dans leur majorité, adaptés au niveau des apprenants du CE4. Sauf que ces textes sont plus ou moins longs.
<p>Document à lire</p>	<p>D) Structure</p> <p>La page où figure la leçon de la « lecture documentaire » est partagée avec la leçon de la « poésie » en consacrant seulement une demi-page pour le document à lire avec les questions qui s'y rapportent. Cette demi-page se compose des éléments suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ un document-support occupant, souvent, la partie droite de la page ; ✓ trois rubriques s'installant devant le document-support : <ul style="list-style-type: none"> • la rubrique « Je découvre avec mes camarades » qui propose des questions de motivation aidant les apprenants à anticiper le type de document support et son utilité et à émettre des hypothèses ; • la rubrique « Je découvre seul » qui propose des questions de découverte aidant les apprenants à lire le document correctement et comprendre son

	<p>contenu ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • la rubrique « Prolongement », comme son nom l'indique, propose aux apprenants des tâches à effectuer soit à la maison ou en classe visant l'enrichissement et l'approfondissement des apprentissages. <p>II) Remarques</p> <p>Il convient de noter que l'objectif primordial de la lecture documentaire au primaire est « Etudier les types d'écrits rencontrés dans la vie quotidienne (affiches, journaux, cartes, ...), pouvoir les lire et avoir une première idée de leur fonction » (livre blanc, 2000, p84). Sur la base de cet objectif, nous avons pu relever les remarques suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ au sujet de la mise en page, la première remarque est la place minimale réservée à ce genre de lecture. En effet, une demi-page semble insuffisante pour présenter un document avec toutes les questions et les consignes qui s'y rapportent. Cela met en question la lisibilité du document support. ✓ au sujet de la méthode adoptée, elle est toujours de type « questions /réponses ». On note, ainsi, l'absence des situations d'apprentissage permettant aux élèves d'accéder à la compréhension du document choisi. En effet, pour la rubrique « Je découvre avec mes camarades », il serait préférable d'exposer les apprenants à des situations suscitant leur curiosité et l'amenant soit à poser, eux-mêmes, des questions soit à émettre des hypothèses ; ✓ au sujet des formes de travail adoptées, la première rubrique « Je découvre avec mes camarades » adopte un travail collectif. Par contre, la 2^{ème} rubrique « Je découvre seul » adopte un travail individuel. Pour cette deuxième rubrique, il serait plus rentable d'adopter un travail de groupe ou par binôme encourageant, par conséquent, l'apprentissage par les pairs.
<p>Poésie à dire</p>	<p>I) Structure</p> <p>Les leçons de la poésie proposées dans M.F se structurent comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ un poème, à gauche de la page, composé souvent de deux ou trois strophes ; ✓ une image illustrative accompagnant le poème, placée à droite de la page ; ✓ une seule rubrique s'intitulant « Je découvre ». Elle propose deux à quatre questions traitant l'aspect formel du poème (vers, strophe, rime, rythme..) et l'aspect du fond. <p>II) Remarques</p> <p>La poésie dans ce manuel est la troisième et dernière activité de lecture proposée. Elle vise, apparemment et selon les objectifs cités au début de chaque leçon, le développement de la mémorisation, l'identification de la structure poétique, la découverte de la notion de vers et de strophe et l'enrichissement du vocabulaire.</p> <p>Cependant la leçon de la poésie telle qu'elle est structurée dans ce manuel n'aide pas à la réalisation effective de ces objectifs. Cela se manifeste à plusieurs niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ au niveau des activités proposées : on note l'omission de plusieurs activités pour l'exploitation du poème, telle qu'une activité ou une situation de motivation au début pour susciter la curiosité des apprenants, des activités ou des questions visant le développement de l'identification des mots, des activités d'enrichissement lexical et une dernière activité à la fin de la leçon visant le prolongement. Ainsi, pour organiser ces activités, nous proposons trois rubriques :

	<p>« avant l'écoute/ la lecture », « pendant l'écoute/la lecture », « après l'écoute/la lecture ». On insiste sur l'écoute vu la nature prosodique et rythmique de ce genre de support ;</p> <p>✓ au niveau de la taille du poème : deux ou trois strophes semblent inconvenables à l'âge de l'apprenant. Cela pourrait entraver la mémorisation et l'étude détaillée du poème ;</p> <p>✓ au niveau de l'aspect formel du poème : on note l'absence des couleurs qui sont indispensables pour mettre en exergue la forme répétitive des vers. L'enseignant pourrait tirer profit de ces formes colorées pour étudier des graphèmes et des phonèmes à prononciation exceptionnelle, telles que les lettres muettes et traiter des lexèmes à prononciation identique, tels que les homophones ;</p> <p>✓ au niveau des questions proposées par la rubrique « Je découvre », elles visent seulement l'aspect formel et le contenu du poème. Aucune activité favorisant le développement de l'identification des mots n'est envisagée, telle que le découpage syllabique de quelques vers.</p>
--	--

Tableau24: Structure des activités de lecture proposées dans le manuel M.F

✓ *La démarche proposée pour exploiter les leçons de la lecture*

Pour collecter des informations relatives à la démarche proposée pour exploiter les leçons de la lecture, nous allons procéder comme suit :

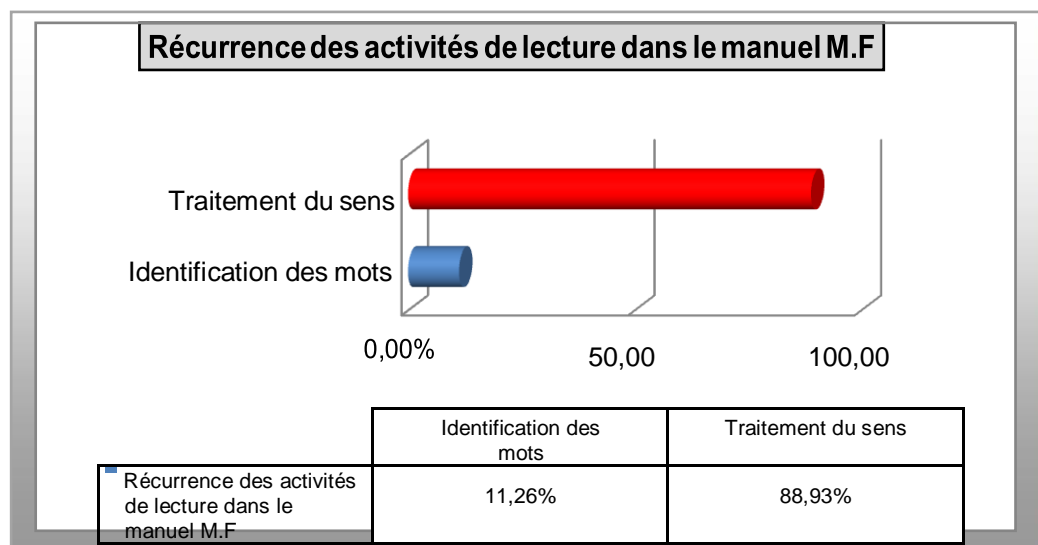
- ❖ compter la récurrence des activités visant l'identification des mots et celles visant la compréhension ;
- ❖ compter la récurrence des différentes activités relatives à l'identification des mots, telles que : la discrimination auditive, la discrimination visuelle, et la mémorisation des formes orthographiques ;
- ❖ compter la récurrence des différentes activités relatives au traitement du sens telles que : le traitement du sens global et littéral, le traitement des inférences, question de syntaxe, question de lexique.

La collecte de ces données quantitatives, nous apporterons des informations sur l'intérêt accordé à l'identification des mots et à la compréhension et à leurs différentes activités.

A) **Récurrence des activités de lecture : identification des mots et compréhension**

L'inventaire des différentes activités visant le développement des deux compétences : l'identification des mots et la compréhension s'est effectué manuellement. En effet, chaque page du manuel M.F. a fait l'objet d'un traitement pour relever et compter les activités de l'identification des mots et les activités de la compréhension. Nous avons compté 267 questions visant le traitement du sens et seulement 34 questions étudiant l'identification des

mots. En saisissant ces résultats dans le logiciel Excel, nous avons obtenu le graphique suivant :



Graphique37 : Récence des activités de lecture dans le manuel M.F

Il ressort de ce graphique que le manuel « Mes apprentissages en Français » donne une grande priorité aux activités visant le développement de la compétence de la compréhension (88,93% de l'ensemble des activités proposées). Il met trop l'accent sur le traitement du sens au détriment du travail sur le code. Par contre, les activités relatives à l'identification des mots sont peu nombreuses voire minimales (11,26%) par rapport aux autres activités de la compréhension.

Devant cette situation, l'enseignant pourrait poser la question suivante: comment un apprenant peut-il accéder au sens alors qu'il est encore dans le stade de décodage et de déchiffrage ?

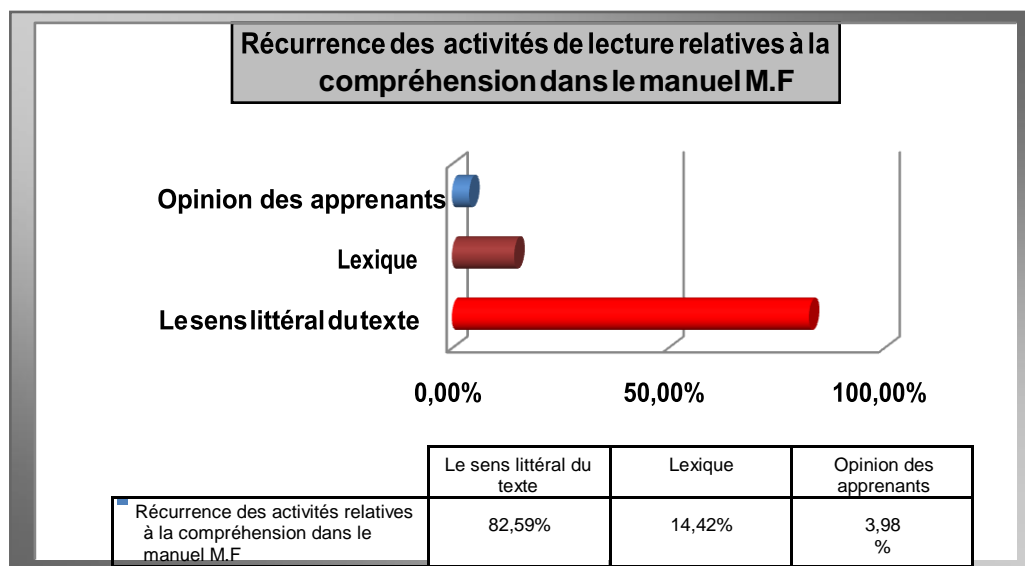
Il convient de rappeler que pour un niveau comme le CE4 (deuxième année du français au niveau de la lecture), les apprenants sont encore des débutants. Ainsi, l'apprentissage de la lecture doit passer, premièrement, par le décodage et l'identification des mots et deuxièmement, d'une façon modérée, par l'acquisition progressive de la compétence de la compréhension de l'écrit. C'est pourquoi, l'enseignant se trouve contraint de combler cette lacune qui existe dans le manuel M.F en préparant des activités visant le traitement du code et l'identification des mots.

B) Récence des différentes activités de lecture relatives à la compréhension

Mettre l'accent sur le traitement du sens exige la mise en pratique de plusieurs types d'activités ou questions, telles que : des questions portant sur le sens littéral du texte, des

questions sur le traitement des inférences, des questions de syntaxe et des questions de vocabulaire. Quels sont, donc, les types d'activités qui prédominent dans le manuel scolaire M.F?

Après l'étude détaillée de chaque activité de lecture, nous avons obtenu le résultat suivant :



Graphique38 : Récurrance des activités de lecture relatives à la compréhension

Ce diagramme ne peut être que très révélateur de l'orientation didactique des concepteurs du manuel M.F qui privilégient les questions visant le traitement du sens littéral, au détriment d'autres activités de compréhension. En effet, la grande majorité des activités recensées (soit 82,59%) porte sur le sens littéral du texte, notamment celles qui se rapportent à l'auteur, au titre, aux personnages, au lieu, au temps et aux actions. Il s'agit souvent des questions de repérage et d'identification. En revanche, les concepteurs semblent moins intéressés par les autres activités de compréhension comme les activités de lexique (14,42%), et nullement orientés vers les activités inférentielles qui visent l'implicite et les activités de syntaxe qui contribuent largement à la compréhension. Néanmoins, les auteurs ont proposé, tout au long du manuel, des questions visant la détection des avis des apprenants mais avec une proportion trop basse (3,98%).

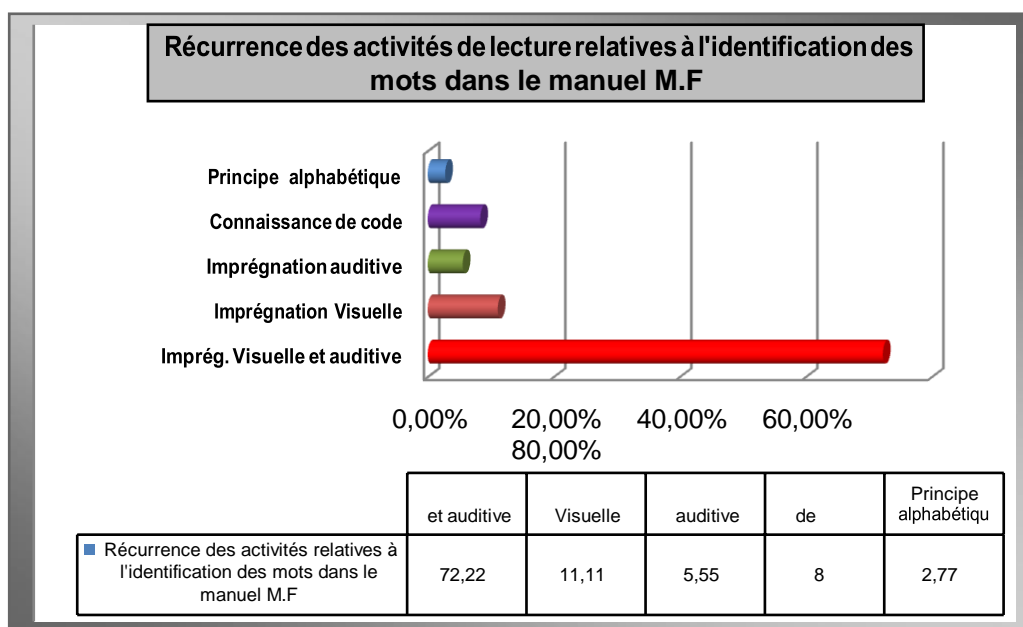
A la lumière de ces données quantitatives, l'intérêt porté au sens global et littéral des textes est clairement visible. Les auteurs semblent s'intéresser à la compréhension générale des textes étudiés et moins à la compréhension plus fine et plus précise. Les questions qu'ils proposent ne visent pas à développer chez l'apprenant les stratégies de compréhension mais permettent seulement de vérifier que le texte a été compris dans son ensemble.

Vu le niveau langagier modeste des apprenants de CE4, nous pouvons affirmer que l'orientation des auteurs du manuel M.F vers le traitement du sens littéral des textes semble relativement logique. Toutefois, l'absence totale des questions visant le traitement progressif de la syntaxe fait défaut à ce manuel. En effet, la compréhension des phrases et le travail sur la syntaxe s'avèrent négligés, de même pour le mot qui n'était, en aucun cas, un objet d'étude systématique.

C) La récurrence des différentes activités relatives à l'identification des mots

Compte tenu de ce qui précède, il est clair que les concepteurs du manuel M.F focalisent leur attention sur les activités de la compréhension en dépit des activités de l'identification des mots. Cependant, malgré le nombre réduit de ce genre d'activités, il serait intéressant d'étudier comment elles ont été abordées, de quel type et de quelle proportion.

Pour ce faire, nous avons essayé de les recenser et les regrouper en cinq catégories à savoir : les activités d'imprégnation visuelle, les activités d'imprégnation auditive, les activités visant à la fois l'imprégnation visuelle et auditive, les activités de connaissance de code, les activités traitant le principe alphabétique et les activités de combinatoire et de syllabation. Les résultats obtenus s'affichent dans le graphique ci-après ;



Graphique39 : Récurrence des activités de lecture relatives à l'identification des mots

L'observation de la figure 37 permet de constater que l'activité de l'identification des mots qui prédomine, remarquablement, dans le manuel M.F est celle qui vise à la fois l'imprégnation visuelle et auditive (soit 72,22% de l'ensemble des activités). Il s'agit,

souvent, des questions de type : « Lis à haute voix et détermine le son qui se répète », « Lis à haute voix et relève le mot qui ne se prononce pas comme les autres », etc. Par contre, les autres activités sont peu nombreuses, telles que les activités relatives à l'imprégnation visuelle (11,11%), à la connaissance de code (8,33%), à l'imprégnation auditive (5,55%) et au principe alphabétique (2,77%). On note, également, une absence totale des activités dites de combinatoire et de syllabation.

Ces résultats chiffrés montrent que les différentes activités de l'identification des mots semblent confusément conçues et organisées. Le déséquilibre observé entre ces diverses activités ne pourrait que nuire à la compréhension du principe alphabétique et du principe de correspondance entre les unités orales et écrites de la langue. D'autant plus que le manque d'activités autour de la syllabation et de la combinatoire et autour des mots outils (les mots invariables) pourrait entraver le développement de la compétence relative à l'identification des mots, et à la maîtrise du code et à son automatiser. Ceci pourrait avoir, avec le temps, des répercussions négatives sur la progression de la compétence de la compréhension.

Cependant, il convient de noter que le rassemblement entre les activités de l'imprégnation visuelle et auditive dans une seule activité constitue un point fort dans ce manuel, du fait qu'au moment de l'apprentissage de la lecture proprement dite, une relation évidente existe entre les graphèmes et les phonèmes donc entre les discriminations auditives et visuelles.

❖ L'analyse des activités de l'oral

✓ *Quelques considérations théoriques*

Selon l'approche par compétences et toutes les approches adoptant la logique de compétences, telles que l'approche communicative et l'approche actionnelle, développer les capacités orales chez les apprenants consiste à développer deux compétences majeures à savoir : la compétence linguistique et la compétence discursive. Chacune de ces deux compétences renferme des sous-compétences.

En effet, développer la compétence linguistique consiste à :

- ✓ développer la conscience phonologique de l'apprenant en l'aidant à saisir les relations de correspondance qui existent entre les phonèmes dans une syllabe et entre les syllabes dans un mot. Cette reconnaissance phonologique « [...] constitue un facteur fondamental de l'acquisition des mécanismes d'identification des mots écrits en

permettant à l'enfant de maîtriser les règles de correspondances entre graphèmes-phonèmes » (Delahaie, 2004, p38) ;

- ✓ développer la conscience syntaxique de l'apprenant en l'initiant à améliorer la capacité de saisir l'ordre des mots dans les phrases et percevoir les différentes fonctions que pourront remplir ces mots dans différents énoncés. En outre, « la conscience syntaxique permet également de définir les rapports hiérarchiques qui peuvent être entretenus entre mots ou syntagmes constitutifs d'une phrase » (Husson, 2006, p10) ;
- ✓ enrichir le capital lexical de l'apprenant, en lui présentant durant chaque séance un nombre déterminé de mots usuels et de termes relatifs au thème étudié, sans oublier les mots dits outils : les variables et les invariables les plus récurrents, tels que les déterminants, les adverbes, les prépositions. L'utilité de ces différents mots est incontournable pour les apprenants, et « c'est l'exposition à ce type de mots qui est responsable en grande partie du développement de leur vocabulaire » (Colé, 2011, p6) ;

Quant au développement de la compétence discursive consiste à :

- ✓ développer la compétence de la compréhension orale en aidant l'apprenant à faire acquérir progressivement des stratégies "écoute et de compréhension susceptibles de l'aider à saisir le sens global et détaillé du document-support. Il est à noter que « dans les années 1970, avec l'introduction des documents dits authentiques en classe de langue, la compréhension de l'oral a commencé à occuper un rôle primordial. Celui-ci est considéré aujourd'hui comme un objectif d'apprentissage à part entière » (Alrabadi, 2001, p22) ;
- ✓ travailler la dimension prosodique de l'oral en focalisant les traits intonatifs de l'oralité (les intonations, les pauses, le débit, les accents d'insistance, les interjections, les hésitations...). En effet, « le travail sur la prosodie- rythme et intonation- l'entraîne (l'élève) à repérer les courbes mélodiques, les modalités interrogatives ou exclamatives, les dimensions affectives des discours » (Parpette, 2008, p222) ;
- ✓ développer la compétence socioculturelle en aidant les apprenants à connaître les règles sociales et les normes d'interaction et à utiliser les différents types de discours, selon la situation de communication. En effet, « la compétence socioculturelle apporte les éléments nécessaires pour l'intercompréhension de la situation de communication langagière : la culture, les coutumes, les habitudes, les rôles sociaux, les règles de vie et de politesse, les rituels d'une communauté, les valeurs, les différentes représentations de la réalité des différents pays » (CECRL, 2011, pp. 81-85) ;

- ✓ développer la compétence de la production orale en encourageant les apprenants à produire des messages, des énoncés courts et des idées en se basant sur différents outils d'aide tels que : les images, les posters et les supports-audio. Cependant, « l'appropriation des conduites langagières orales est effectivement un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue et des principaux actes de langage » (CUQ et Gruca, 2003, p157). Cette difficulté réside dans le fait qu'un énoncé oral ne pourrait être produit sans interaction entre deux ou plusieurs interlocuteurs car plusieurs éléments entre en jeu tels que : le regard, le gestuel, les émotions, les pauses, le silence, etc..

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons affirmer que pour développer la compétence orale de l'apprenant, le manuel scolaire doit proposer, régulièrement, ce qui suit :

- ✓ des activités visant le développement de la conscience phonologique ;
- ✓ des activités visant le développement de la conscience syntaxique ;
- ✓ des activités visant l'enrichissement du capital lexical de l'apprenant ;
- ✓ des activités visant la compétence de la compréhension orale ;
- ✓ des activités visant la dimension prosodique de l'oral ;
- ✓ des activités visant la compétence socioculturelle ;
- ✓ des activités visant la compétence de la production orale.

Telles sont les activités qu'un manuel scolaire, conçu selon les principes de l'approche par compétences, pourrait proposer.

Que peut-on dire des leçons de l'oral proposées par le manuel scolaire « Mes apprentissages en Français » ? Quel genre d'activités privilégient-elles ? Aident-elles effectivement à développer la compétence de l'oral ?

Pour répondre à ces interrogations, nous allons adopter la méthodologie suivante :

- ✓ inventorier et analyser les compétences de l'oral visées par le manuel M.F.
- ✓ étudier la structure des leçons de l'oral proposées par le manuel M.F ;
- ✓ étudier la démarche adoptée par ce manuel pour développer les compétences relatives à l'oral.

✓ ***Les compétences de l'oral visées par le manuel M.F du CE4***

Pour avoir une idée sur les compétences de l'oral visées par les programmes d'étude, nous avons eu recours au livre blanc. Cependant, nous avons constaté que ce livre ne propose pas un référentiel de compétence de l'oral spécifique à la deuxième année du cycle intermédiaire (CE4). Il propose seulement une liste moins précise et plus générale de compétences de l'oral relatives à la 1^{ère} période du primaire qui contient : cycle de base +1^{ère}

et 2^{ème} année du cycle intermédiaire. Ajoutons à cela que ces compétences ne sont pas déterminées non plus dans le manuel M.F.

Devant ce manque d'un référentiel de compétences spécifiques à l'oral du CE4, nous avons recouru au guide du professeur et aux activités du manuel pour en déduire les compétences de l'oral visées. Ce sont les activités et les images envisagées dans le manuel et la démarche proposée dans le guide qui vont nous guider pour dégager ces compétences. Commençons, d'abord, par ce qui est proposé dans le guide du professeur au sujet de l'expression orale. Et étudions, ensuite, les différentes activités et supports iconiques proposés dans le manuel.

Le guide du professeur précise que « l'activité d'expression orale se présente en six parties qui correspondent aux six séances d'oral de la semaine » (Guide du professeur M.F, 2003, p12). Les cinq premières séances se basent sur un micro-dialogue présenté par l'enseignant et étudié en collectif par l'ensemble de la classe. Quant à la sixième séance, elle se base sur les activités proposées dans le manuel de l'élève.

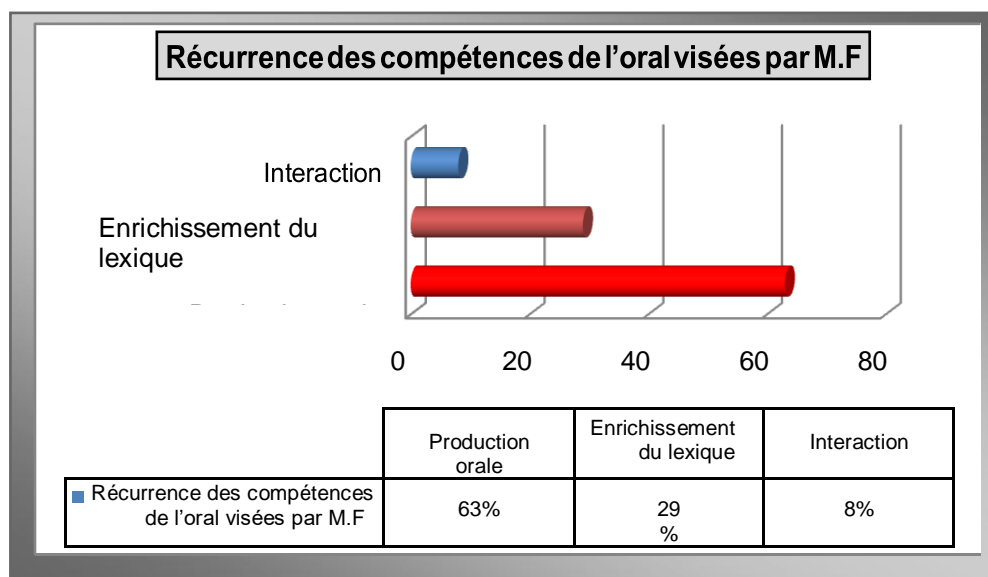
Pour exploiter ces différentes séances, les concepteurs ont proposé, dans le guide, une démarche de six étapes qui sont les suivantes⁴⁵ :

- 1) **présentation** : cette phase se divise en deux moments. Un moment d'exploitation du poster et un moment de présentation du dialogue ou récit déclencheur.
- 2) **Explication** : il s'agit d'une phase qui vise le traitement du lexique et des expressions véhiculés par le micro-dialogue.
- 3) **Mémorisation** : phase de répétition et de correction phonétique du dialogue support ou du récit.
- 4) **Réemploi** : phase de réinvestissement de tous les acquis dans des situations nouvelles similaires aux situations de départ.
- 5) **Activités orales** : phase d'exploitation à visée évaluative visant les activités proposées dans le manuel.

Pour avoir plus d'informations sur les compétences visées par l'ensemble pédagogique M.F, nous allons étudier en détail les activités proposées dans le manuel scolaire pour en déduire les compétences visées, surtout qu'il s'agit des activités évaluatives visant l'ensemble des compétences préalablement étudiées.

Le graphique, ci-après, présente le résultat de cette étude comme suit :

⁴⁵ Livre Blanc, 2003, p12



Graphique40 : Récurrance des compétences de l'oral visées par le manuel M.F

Il ressort de ce graphique les remarques suivantes :

- ✓ la plupart des activités proposées par le manuel M.F. (soit 63%) s'orientent vers le développement de la production orale. Alors que les activités visant l'enrichissement du lexique semblent moins nombreuses (24%) et celles favorisant l'interaction s'avèrent presque négligées (8%). Les autres compétences telles : la compétence de la compréhension de l'oral, la compétence sociolinguistique, les compétences linguistiques (phonologique et syntaxique) ne sont pas prises en compte, d'une manière suffisante, par ce manuel. Cela montre que les concepteurs donnent plus d'importance à la production orale. Certes, le développement de cette compétence est l'objectif ultime des leçons de l'oral, mais il ne faudrait pas oublier que pour arriver à réaliser des résultats relatifs à la production orale on devrait, d'abord, travailler fréquemment sur le développement de la compréhension de l'oral en visant à la fois les capacités de l'écoute et la conscience phonologique et syntaxique. Cette idée vient du fait qu'avant d'apprendre à s'exprimer dans n'importe quelle langue, on apprend, au préalable, à écouter et à être capable de décoder la langue orale. C'est pourquoi, pour un niveau comme le CE4 (première étape d'acquisition)⁴⁶, la priorité devrait être donnée à la compréhension de l'oral, à l'enrichissement du lexique, et au développement de la conscience phonologique et syntaxique. Quant à l'apprentissage de la production de l'oral, il devrait être effectué par ordre de difficulté croissante.

⁴⁶ Livre blanc, 2000, p117

Par ailleurs, même la compétence de la production orale favorisée par ce manuel semble mal prise en charge, dans la mesure où les consignes envisagées ne visent ni la dimension interactive de l'oral, ni la dimension socioculturelle. A ce sujet, nous avons remarqué ce qui suit :

- ❖ la compétence communicative, favorisant l'interaction entre les pairs, semble timidement prise en compte. Seulement 8% de l'ensemble des activités ont visé le travail sur cette compétence. Les questions qui s'y rapportent sont souvent de type « jouer la scène avec tes camarades », et ce, en se basant toujours sur l'image. Aucune activité visant des échanges interactifs verbalisés et réels n'est proposée. Cela montre que la visée communicative authentique n'est pas prise en considération par les auteurs du manuel M.F. Ainsi, ce qui est contradictoire dans ce manuel c'est qu'il favorise la production orale en dépit de la dimension interactive. Comment peut-on produire un discours oral tout seul sans la présence d'un interlocuteur ?
- ❖ les activités relatives à la compétence socioculturelle semblent, également, occultées. Sachant que les thèmes proposés par le programme d'étude s'éloignent, eux aussi, de cette dimension socioculturelle sauf pour quelques uns tels que : « les jeux de la société », « faire son marché, les repas » et « les habits ». Et même ces thèmes, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, sont exploités d'une manière générale sans entrer dans les détails culturels de notre pays en les comparant avec ceux des autres. Cela laisse comprendre que ce manuel ne considère pas l'apprenant comme un acteur social ayant un capital culturel dont on a besoin de mettre en valeur et de le comparer avec les spécificités des autres cultures, notamment celle de la langue cible.
- ✓ le pourcentage de 24% compté pour l'enrichissement du lexique ne concerne pas des activités de lexique proprement dites, mais, il s'agit seulement d'un encadré en bas de page de chaque leçon de l'oral représentant des listes de vocabulaire ou d'expressions pour aider les apprenants dans leurs productions orales. Cet encadré ne peut en aucun cas enrichir le capital lexical de l'apprenant puisqu'il s'agit d'un certain nombre de mots et d'expressions décontextualisés. Certes, c'est à l'enseignant de montrer aux apprenants le fonctionnement de ces expressions, mais cela n'empêche que le manuel de l'élève devrait contenir des activités et des situations lui permettant de travailler, de temps en temps, d'une façon autonome ;

- ✓ les activités relatives à l'écoute et à la partie compréhension de l'oral sont totalement occultées. En effet, le manuel M.F laisse apparaître un vide à ce niveau, dans la mesure où il privilégie le travail sur l'image en se contentant de poser des questions sur des supports iconographiques. Tout part de l'image et revient à l'image avec quelques questions de type : « que voyez-vous sur l'image ? », « qui sont les personnages ? Que peuvent-ils dire ? », « imaginez la scène », « fais parler les personnages ». Ce genre de questions visant l'exploitation des images ne pourrait, en aucun cas, permettre le travail sur la compréhension de l'oral et l'écoute. Certes, il ne s'agit que des propositions et que l'enseignant peut apporter aux apprenants d'autres supports, mais cela n'empêche qu'un manuel adressé à l'apprenant doit offrir au public cible des supports contenant des discours oraux (CD-ROM, des récits courts, des fables et des comptines amusantes ainsi que des dialogues authentiques de la vie quotidienne);
- ✓ la dimension prosodique de l'oral semble absente des leçons de l'oral. Elle ne serait travaillée qu'à l'aide de l'intervention de l'enseignant, surtout devant l'absence d'un support audio susceptible de développer cette compétence chez l'apprenant avec aisance.

✓ *La structure des activités de l'expression orale proposées dans M.F*

Discipline	Structure et remarques
Expression orale	<p>I) Structure :</p> <p>Première remarque : tous les supports des activités de l'oral reposent sur l'iconographie, telles que les images et les vignettes. La page où figure la leçon de « l'expression orale » se structure comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Activité n°1</u> : propose des images et quelques questions dont le nombre varie entre une ou deux questions visant le développement de la compétence de production orale ; ✓ <u>Activité n°2</u> : de même pour l'activité n°1, cette activité propose aussi des images accompagnées de quelques questions de production orale. La plupart de ces questions de type « que disent-ils » ou « joue la scène avec tes camarades » ; ✓ <u>Un encadré s'intitulant « Pour t'aider »</u> présente une liste de vocabulaire pour aider les apprenants dans leurs productions orales. <p>II) Remarque :</p> <p>En consultant les activités de l'oral proposées par le manuel M.F., nous avons pu constater ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ les leçons de l'oral sont classées après celles de la lecture. N'aurait-il pas fallu, pour plus de cohérence pédagogique, commencer par les activités de l'oral, du fait que la parole précède

	<p>toujours la lecture et l'écriture ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ le dialogue-support ne figure pas sur les pages réservées aux activités de l'oral. Cela entrave aussi bien le travail de l'enseignant que celui de l'apprenant. L'enseignant se trouve contraint de multiplier les efforts pour faire mémoriser le dialogue aux apprenants et ces derniers ne trouvent pas dans leur manuel un support les aidant à construire progressivement le sens du dialogue ; ✓ les deux tiers de la page sont occupés d'images de qualité acceptable avec des couleurs attrayantes. Elles représentent soit des objets isolés soit des situations avec des vignettes souvent vides. Ces supports semblent sous-exploités dans la mesure où pour chaque image on pose généralement seulement une ou deux questions d'observation ou de production orale de type : « qui sont les personnages ? », « Que disent-ils ? ». En comptant le nombre total des supports proposés et les questions qui les accompagnent, nous avons trouvé seulement 63 questions pour exploiter 132 images. Une statistique vraiment révélatrice d'un dysfonctionnement au niveau de l'exploitation du support iconographique. Il est à noter qu'un bon nombre de ces supports représente des situations de la vie quotidienne, riche en informations interactives et socioculturelles. Elles méritent, ainsi, d'être étudiées et exploitées à plusieurs niveaux : linguistique, lexical, discursif et socioculturel. Cependant, un nombre non négligeable d'images proposées sont des supports décontextualisés représentant deux ou trois personnages, mais sans arrière plan ni décor pour avoir plus d'informations sur le lieu, le temps et les actions de la situation. ✓ les questions des activités n°1et2 visent, dans leur majorité, le développement de la production orale. Elles sont généralement de type « observez les images, que peuvent dire ces personnages ? », « joue les scènes avec vos camarades ». Aucune activité visant le développement de la compréhension de l'oral et de la conscience phonologique et syntaxique n'est envisagée. ✓ la rubrique qui s'intitule « Pour t'aider » et qui propose une liste de vocabulaire ou d'expressions pour aider les apprenants dans leurs productions orales, n'est pas suffisante pour enrichir leur capital lexical. Il s'agit d'un encadré bleu qui expose un certain nombre d'expressions ou de mots décontextualisés mais en relation étroites avec les images-support qui représentent des situations proche du réel.
--	--

Tableau 25 : Structure des activités de l'oral proposées dans le manuel M.F

❖ L'analyse des activités de fonctionnement de la langue

✓ *Quelques considérations théoriques*

L'enseignement des activités de fonctionnement de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, lexicque) est depuis plusieurs décennies l'objet de débats entre les partisans de la grammaire explicite et les adeptes de la grammaire implicite.

Avec l'avènement de l'approche communicative à la fin des années 70, le rôle de l'enseignement des faits de langue dans l'apprentissage d'une langue étrangère a été remis en question. En effet, après les méthodes d'enseignement de langues d'inspiration behavioriste qui favorisent la transmission des connaissances et les exercices structuraux, apparaissent d'autres méthodes et approches à orientation communicative favorisant l'enseignement implicite des règles de langue dans des situations authentiques. La composante linguistique s'est, ainsi, vue léguer au second rang au profit de l'emploi pragmatique de la langue. Jean Marc Defays affirme à cet égard que « la grammaire explicite monopolisait autrefois les cours de langue, mais elle en a été bannie par les méthodes structuro-béavioristes et communicatives radicales dont les concepteurs pensaient qu'elle perturbait l'apprentissage au lieu de le favoriser » (Defays, 2003, p.254).

Cependant, avec les approches d'enseignement à vocation constructiviste et socioconstructiviste, telle l'approche par compétences qui aspire le transfert des apprentissages en dehors de la classe, on assiste à un enseignement qui tend à concilier entre l'approche implicite et l'approche explicite.

Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) explique cette conception comme suit : « Connaissances et compétences ne s'opposent pas : elles se complètent. Les connaissances sont des ressources essentielles qui permettent d'agir adéquatement dans une situation complexe, mais le savoir-agir propre à une compétence suppose une appropriation et une utilisation intentionnelles des notions et des habiletés en cause » (MEQ, 2004, p9).

Dans le même ordre d'idée, Jonnaert affirme qu'« il ne s'agit plus d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés(...) mais bien de définir des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent se construire, modifier ou réfuter des connaissances et des compétences à propos de ces contenus disciplinaires » (Jonnaert, 2002, p76).

Il ressort de ces deux citations que l'enseignement des faits de langue ne pourrait être réduit à la simple présentation des structures linguistiques abstraites à l'apprenant, mais, il

devrait être complété par des tâches visant la manipulation et l'utilisation de ces structures dans des situations concrètes et d'une manière authentique, dans la mesure du possible.

Ainsi, pour qu'un manuel scolaire, conçu selon la logique de compétences, puisse développer les compétences relatives aux faits de langue, il devrait proposer, après avoir étudié théoriquement le phénomène linguistique visé, ce qui suit :

- un bon nombre d'exercices à visée applicative, toute en variant les niveaux de difficultés associés au phénomène linguistique traité, et relatifs aux différents profils d'élèves ;
- des familles de situations authentiques susceptibles d'aider l'apprenant à manipuler et utiliser les notions linguistiques étudiées concrètement. Et ce pour réaliser, avec le temps, le transfert des apprentissages tant souhaité par les adeptes de l'approche par compétences.

Telles sont les quelques considérations théoriques sur lesquelles nous allons nous appuyer pour étudier les activités de fonctionnement de la langue qui figurent dans le manuel scolaires M.F. Notre objectif est de vérifier si elles satisfont la logique de l'approche par compétences. Pour mener à bien cette étude, nous procéderons comme suit :

- ✓ inventorier et analyser les compétences de faits de langue proposées par le livre blanc pour le CE4.
- ✓ étudier la structure des leçons de faits de langue proposées dans le manuel M.F ;
- ✓ étudier la démarche adoptée par ce manuel pour développer les compétences relatives au fonctionnement de la langue.

✓ *Les compétences de faits de langue proposées par le livre blanc pour le CE4*

Disciplines	Compétences visées
Grammaire/Conjugaison	<p>L'apprenant doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ reconnaître le groupe nominal et le groupe verbal d'une phrase. ✓ repérer les accords du verbe avec le sujet, de l'adjectif avec le nom, du nom avec le déterminant. ✓ reconnaître et utiliser les temps : <ul style="list-style-type: none"> • présent de l'indicatif • passé composé • futur simple notamment dans le cas des verbes les plus usuels. ✓ reconnaître et employer les pronoms personnels.

Orthographe	<p>L'apprenant doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ reproduire, correctement et de mémoire, des mots, des propositions ou des phrases (autodictée) ✓ remarquer les régularités et les irrégularités du système (marques de pluriel, désinence des verbes...)
Lexique	<p>L'apprenant doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ nommer, dans des situations de la vie quotidienne, des objets, des actions, des sentiments... ✓ mémoriser et utiliser à bon escient un vocabulaire thématique précis. ✓ identifier les familles des mots.

Tableau 26: Compétences de faits de langue proposées par le livre blanc pour le CE4

En observant ce tableau, nous avons remarqué que le livre blanc présente une liste restreinte de compétences visées au CE4 pour les disciplines : grammaire, conjugaison, orthographe et lexique. En effet, nous avons compté quatre compétences pour la grammaire/conjugaison, deux compétences pour l'orthographe et trois compétences pour le lexique. Mais quand on a consulté le manuel M.F., nous avons constaté ce qui suit :

- ✓ les quatre compétences visées pour les disciplines grammaire/conjugaison se déclinent respectivement en 24 leçons de grammaire et 24 leçons de conjugaison. De même pour les deux compétences de l'orthographe qui se déclinent en 24 leçons d'orthographe. Cela semble trop chargé pour un enfant de 10/11 ans du CE4 ;
- ✓ le livre blanc propose trois compétences pour la discipline du lexique. Cependant, en consultant le manuel M.F, nous nous sommes rendu compte que ce manuel ne propose plus des leçons de lexique. Ce qui nous mène à poser plusieurs questions : comment peut-on enrichir le capital lexical de l'apprenant sans pour autant réserver une discipline à part entière pour ce fait ? Et quand un apprenant aura-t-il l'opportunité d'étudier les spécificités lexicales de la langue française (les synonymes, les antonymes, les homonymes, les mots de même sens, les mots de même famille ...) ? Certes, l'enrichissement du lexique pourrait être l'objectif de plusieurs disciplines, telles que la lecture et l'oral, mais cela ne pourrait en aucun cas remplacer le rôle crucial d'une discipline spécifique au vocabulaire qui visera l'étude détaillée de plusieurs leçons importantes.

✓ *La structure des leçons du fonctionnement de la langue*

Matières	Structures et remarques
<p>✓ Grammaire</p> <p>✓ Conjugaison</p> <p>✓ Orthographe</p>	<p>I) Structure</p> <p>Le manuel M.F propose la même structure pour les trois disciplines de langue en question à savoir : la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. En effet, toutes les leçons de langue proposées par ce manuel s'organisent en trois rubriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ la 1^{ère} rubrique s'intitule « Je découvre et je construis » : elle propose généralement des phrases-support (2 à 4 phrases) destinées à l'étude pour découvrir le phénomène linguistique étudié et construire la règle. Ces phrases sont accompagnées de deux ou trois questions de découverte suivies d'un encadré réservé à la règle de la leçon s'intitulant « Je retiens » ; ✓ la 2^{ème} rubrique s'intitule « Je m'entraîne » : elle propose un seul et court exercice d'application ; ✓ la 3^{ème} rubrique s'intitule « Je m'évalue » : il s'agit d'un court exercice d'évaluation composé généralement de trois phrases ou de mots isolés. <p>II) Remarques</p> <p>La consultation des différentes leçons de langue proposées, nous a permis de constater ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ce manuel consacre une double page au contenu de fonctionnement de la langue à enseigner, à raison de demi-page pour chaque discipline. Cet espace réduit réservé aux activités de langue semble trop limité pour étudier efficacement les connaissances visées et fournir suffisamment d'informations aux élèves quant au phénomène linguistique étudié; ✓ la structure des activités de langue proposée montre que les concepteurs ont opté pour la démarche inductive qui part de l'observation et mène à des conclusions générales sous forme d'une règle. Il s'agit d'une démarche qui favorise l'implication des apprenants dans la construction de leur savoir. Cependant, sa réussite dépend de la qualité du support linguistique à découvrir et de son exploitation. A ce sujet, nous notons ce qui suit : <ul style="list-style-type: none"> ❖ le nombre des phrases support proposées (2 ou trois phrases) semblent insuffisant pour aider l'élève à repérer les éléments linguistiques étudiés et les mettre en relation ; ❖ la qualité de ces supports phrastiques semble moins bonne, dans la mesure où il s'agit d'un ensemble de phrases décontextualisées et souvent en divergence avec le thème de la séquence. Ce support décontextualisé nuit parfois à l'objectif de la leçon, par exemple : si l'enseignant veut aborder avec ses apprenants le présent ou le passé, il aurait besoin d'un ensemble de situations quasi-authentiques

	<p>reflétant des événements du présent ou du passé et non de phrases sans contexte ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ la qualité des consignes et des tâches accompagnant les phrases-support laisse à désirer. Il s'agit, généralement, de questions d'observation simples ne suscitant pas la curiosité de l'apprenant et ne lui permettant pas de s'impliquer efficacement dans la construction du savoir. ❖ l'absence d'une liste de pré-requis des apprenants ayant une relation avec le phénomène linguistique étudié entrave le déroulement de la séance et l'exploitation des supports. <p>On note également :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ l'absence des activités de motivation faisant le lien entre le savoir antérieur et le nouveau savoir ; ✓ l'absence des activités différenciées. Ce qui prive les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage de leur droit d'apprendre à leur rythme ; ✓ le nombre d'exercices d'application et d'évaluation est relativement insuffisant pour développer la compétence visée. Un seul exercice pour l'application et un autre pour l'évaluation donne un choix restreint aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant ; ✓ l'absence de situations fonctionnelles susceptibles d'aider l'apprenant à manipuler et utiliser les notions linguistiques étudiées concrètement et de réaliser le transfert des apprentissages souhaité.
--	---

Tableau 27 : Structure des leçons du fonctionnement de la langue du manuel M.F

❖ **L'analyse des activités de L'écrit**

Le manuel « Mes apprentissages en Français » propose dans sa table des matières deux types d'activités de l'écrit, à savoir : l'écriture et l'expression écrite. Cependant, seule cette dernière activité figure dans le manuel de l'élève. Cela s'avère lacunaire, dans la mesure où il y a une incompatibilité entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé effectivement. D'autant plus que les apprenants de ce niveau trouveront un vide au niveau des activités de l'écriture, notamment pour ceux qui veulent travailler en autonomie et s'entraîner à la maison.

Devant l'absence des activités de l'écriture, nous allons nous contenter d'étudier les activités d'expression écrite en adoptant la démarche suivante:

- ✓ présenter quelques considérations théoriques relatives à l'enseignement de l'expression écrite sur lesquelles nous allons nous fonder pour mener à bien notre étude ;
- ✓ inventorier et analyser les compétences de l'expression écrite visées par le curriculum de CE4 ;
- ✓ étudier la structure des leçons de l'expression écrite proposées par le manuel M.F ;
- ✓ étudier la démarche adoptée par ce manuel pour développer les compétences de l'écrit

✓ *Quelques considérations théoriques*

La place de l'expression écrite dans l'enseignement des langues a évolué à travers le temps et selon les méthodologies et les approches d'enseignement des langues qui se sont succédé.

A part la méthodologie traditionnelle qui accordait plus d'importance à l'écrit au détriment de l'oral, presque toutes les méthodes et les approches d'enseignement de langue qui l'ont succédé, telles que : la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode structuro-globale audio visuelle (SGAV), prônaient l'enseignement de l'oral en léguant l'écrit au second plan.

En effet, dans toutes ces méthodes, l'oral occupait une place primordiale par rapport à l'écrit qui reste juste un prolongement de l'oral. Le principe majeur de ces méthodes est : « faire parler la langue et non parler de la langue » (Pierre Martinez, 2004, p52). Henri Besse dit à propos de ce sujet qu'« une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orales, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, la priorité est accordée au français parlé » (Besse, 1985, p44).

Il fallait attendre l'avènement de l'approche communicative, notamment sa deuxième version, pour que l'enseignement de l'écrit regagne, quoique modestement, son statut mérité. En effet, au début, l'approche communicative privilégie la communication orale en dépit de l'écrit et de la grammaire. Mais devant un tas de critiques qui reproche à cette approche la négligence de la grammaire et de la langue écrite, ses adeptes avaient décidé, vers les années 90, de repenser ses principes en mettant en place quatre compétences fondamentales pour l'enseignement des langues, à savoir : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

Désormais, les activités de l'écrit ont regagné leur importance incontournable dans l'enseignement des langues, et les études les concernant ont pris une nouvelle dimension.

Dans le même ordre d'idée, vient l'approche par compétences pour équilibrer entre l'apprentissage des différentes compétences (la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite) et tisser une relation étroite entre elles. L'enseignant adoptant les principes de cette approche devrait étudier avec ses apprenants toutes les disciplines : l'oral, la lecture, les activités de faits de langue et les activités de l'écrit. Mais selon un ordre logique susceptible de réaliser l'interdisciplinarité. En effet, les

activités de l'oral doivent servir les activités de lecture, et les activités de langue avec les activités de lecture devraient avoir une relation directe et un impact effectif sur celles de l'écrit. Cette idée a été mise en exergue par Jean-Pierre Rober dans son dictionnaire pratique de didactique. Il a affirmé que « l'approche par compétences a surtout l'ambition de faire tomber les cloisons étanches entre les différentes activités de l'oral et de l'écrit pour mieux les fédérer en vue de l'acquisition globale de la langue » (Robert, 2008, p13).

Cependant, écrire dans une langue étrangère et acquérir une compétence en expression écrite n'est pas une tâche facile. En effet, cette compétence présente aux apprenants plusieurs difficultés d'ordre linguistique, cognitif, discursif et stratégique. Il ne s'agit pas d'une simple rédaction de quelques phrases juxtaposées, mais d'une production complexe résultant généralement de l'interaction entre celui qui écrit le texte et celui qui le reçoit : « (...) Ecrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocuteur et l'écriteur » (Deschênes, 1988, p98)

Dans le même ordre d'idée, Christian Puren et autres ont affirmé que « pour que nos étudiants deviennent des scripteurs, il faudra leur acquérir une compétence orthographique, grammaticale, lexicale et sémantique entant que compétences linguistiques, une compétence socioculturelle, ainsi qu'une compétence pragmatique-discursive- qui assure une certaine cohésion et cohérence du texte écrit produit » (Puren et autres, 2010, p109)

Compte tenu de la complexité de l'acte d'écriture, il semble logique de procéder progressivement quand on veut développer chez l'élève la compétence de la production de l'écrit. Autrement dit, pour amener l'apprenant à acquérir la compétence de l'écrit, il faudrait l'aider, d'abord, à savoir gérer le processus d'écriture et à assimiler les techniques d'expression écrite avant de l'initier à produire de simples phrases puis des textes courts. Ainsi, un manuel scolaire conçu selon l'approche par compétences, devrait progresser en trois étapes complémentaires quant aux activités de l'écrit:

- ❖ **étape d'initiation** (en plusieurs séances) : au cours de laquelle, le manuel scolaire, notamment celui du CE4, devrait proposer aux apprenants des activités de préparation de l'écrit en étape :
 - ❖ d'abord, envisager des exercices préparatifs après chaque leçon de lecture, de l'oral et de langue pour mettre en relation permanente l'écrit avec les autres disciplines enseignées :

- ❖ ensuite, envisager d'autres types d'exercices pour les leçons de l'écrit proprement dites visant l'exploitation lexicale, linguistique et métalinguistique des activités de l'oral, de lecture et de langue préalablement étudiées. Et ce pour enrichir le capital lexical de l'apprenant et développer sa conscience linguistique et syntaxique.

Les activités privilégiées pour cette étape d'initiation sont : les exercices lacunaires, la construction de phrases simples à partir d'images, la reconstruction de phrases à partir de mots, l'enrichissement de phrases, construction d'un tableau de lecture, etc..

Le travail sur ce genre d'activités pourrait être effectué en groupe ou en binôme en favorisant l'apprentissage par pairs ;

- ✓ **étape d'entraînement** (en plusieurs séances) visant cette fois-ci le passage de la phrase au petit texte. Le manuel, dans ce cas, pourrait proposer deux types d'activités :
 - ❖ activités traitant la structure de petits textes ou de petits messages d'un point de vue forme (titre, alinéa, paragraphes, caractéristiques textuelles...), et d'un point de vue techniques d'expression écrite (enchaînement, cohérence textuelle, plan, choix de lexique...);
 - ❖ activités d'entraînement visant la production de petits messages ou de petits textes, tels que : petits mots, message électronique, invitation, etc. Et ce, en se basant sur des supports comme : les images, les cartes postales, les cartes d'invitation, les télégrammes, etc. Dans cette étape, le manuel devrait présenter des orientations visant les stratégies d'écriture en insistant sur l'intérêt de la planification, du brouillon (1^{er} jet, 2^{ème} jet...), de la révision, de la réécriture et de l'autoévaluation ;
 - ✓ **étape d'entraînement plus avancée**, visant, dans un premier temps, le travail progressif sur de petits textes en étudiant leurs aspects formels (ses parties, les articulations entre les paragraphes, le choix des connecteurs logiques...), leurs aspects linguistiques, socioculturels et discursifs. Les types d'activités privilégiées dans ce cas : reconstitution d'un texte à partir de phrases en désordre, production d'un petit texte à partir d'images, produire l'introduction d'un texte, etc.
- Et dans un deuxième temps, le travail sur les différents types de texte (informatif, narratif, descriptif et argumentatif). Les types d'activités qu'un manuel pourrait proposer, dans ce cas, sont : raconter une petite histoire à partir d'images, décrire un objet, faire le portrait d'une personne, etc..

Il convient de noter que pour un niveau intermédiaire comme le CE4, le manuel scolaire devrait œuvrer, quant aux activités de l'écrit, autour des deux premières étapes, à savoir : l'étape de l'initiation et l'étape de l'entraînement en augmentant le volume de la production écrite progressivement, allant de la phrase simple au texte court.

À la lumière de tout ce qui précède, nous constatons que l'expression écrite est vue comme un aboutissement de toutes les leçons d'une unité d'apprentissage. En effet, mettre l'apprenant face à une situation d'écriture à la fin d'une période d'apprentissage donnée, c'est le placer face à une situation d'intégration, de réinvestissement voire d'évaluation où il serait appelé à utiliser un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être. C'est pourquoi, les activités de l'écrit, selon cette approche, devraient prendre la forme d'une situation d'intégration dans laquelle l'apprenant est invité à mobiliser toutes ses ressources préalablement installées dans les autres disciplines.

✓ *Les compétences de l'expression écrite visées par le curriculum de CE4*

Discipline	Compétences visées	Objectifs d'apprentissage
<i>L'expression écrite au CE4</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconstituer des phrases ❖ Reconstituer un paragraphe. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Se présenter par écrit ; ❖ Produire un écrit prescriptif ; ❖ Lire et produire une affiche ; ❖ Produire un bulletin météo ; ❖ Ecrire une adresse ; ❖ Mettre en ordre des phrases ; ❖ Rédiger une carte d'invitation ; ❖ Produire un mode d'emploi ; ❖ Produire un petit mot, un message ; ❖ Produire un billet de voyage ; ❖ Reconstituer un écrit dans l'ordre ; ❖ Produire une 1^{ère} de couverture.

Tableau 28: Compétences de l'expression écrite visées par le curriculum de CE4

Pour inventorier les compétences relatives à l'expression écrite visées par le curriculum de CE4, nous avons consulté le livre blanc et avons trouvé seulement deux compétences, à savoir : « Reconstituer des phrases » et « Reconstituer un paragraphe ». Ces compétences se sont déclinées en douze objectifs d'apprentissage dans le manuel M.F.

En observant ces compétences et ces objectifs, nous avons constaté que les concepteurs du curriculum et ceux du manuel M.F ont adopté une approche simpliste quant à l'enseignement/apprentissage de l'écrit au CE4. Ils ont opté pour l'augmentation progressive

du volume de la production écrite en allant de la production de phrases simples (écrit prescriptif, affiche, adresse...) vers la production d'un texte court (reconstituer un écrit dans l'ordre). Cette progression dans l'apprentissage aidera sans doute l'apprenant à acquérir les compétences de l'écrit d'une façon évolutive. Néanmoins, le fait de commencer directement par la production des phrases pourrait constituer une vraie entrave pour les apprenants de ce niveau. Les concepteurs auraient dû développer cette compétence progressivement en commençant par des activités d'initiation visant la préparation de l'écrit. Il peut s'agir des exercices d'enrichissement lexical, des exercices développant la conscience orthographique et syntaxique de l'apprenant, des exercices articulant l'écrit avec les autres compétences : l'oral, la lecture et les leçons de langue. On peut également proposer des activités étudiant la structure de petits textes d'un point de vue formel (alinéa, phrases, paragraphe...) et d'un point de vue techniques d'expression écrite (enchaînement, cohérence textuelle, plan...).

✓ *La structure des leçons de l'expression écrite dans le manuel M.F*

Matière	Structure et remarques
<i>L'expression écrite</i>	<p align="center">I) Structure</p> <p>Les leçons de l'expression écrite dans le manuel M.F se structurent en trois rubriques complémentaires :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) « Je découvre » qui est une rubrique d'observation et de découverte, accompagnée toujours d'un support iconique, textuel ou tabulaire et d'un ensemble de questions de découverte. 2) « Je m'entraîne » : comme son nom l'indique, c'est une rubrique qui propose des activités d'entraînement très simples: exercices lacunaires, exercices de mise en relation (relier des phrases avec les images correspondantes), exercices à choix multiple. Ces d'activités ne visent pas la production proprement dite, mais elles visent la préparation de l'écrit ; 3) « Je produis » est une rubrique de production proprement dite. Elle propose des exercices à difficulté progressive : dans les six premières séquences, il est question de produire des phrases simples en se basant sur des supports iconiques et sur des exercices à trou. La reconstitution de petits textes est laissée, par contre, aux six dernières séquences en prenant appui sur des images et des phrases en désordre. Pour faciliter la tâche aux apprenants, les concepteurs proposent un encadré à la fin de chaque leçon d'expression écrite s'intitulant « Pour t'aider ». Cet encadré présente une liste de vocabulaire relevant du champ lexical du thème de la séquence étudiée.

	<p style="text-align: center;">II) Remarques</p> <p>En consultant le manuel M.F et les activités de l'expression écrite proposées, nous avons remarqué ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ les leçons de l'écrit sont programmées à la fin de chaque séquence, c'est-à-dire, après deux semaines d'installation de ressources. Cela laisse entendre que les activités de l'écrit sont considérées comme un aboutissement vers lequel convergent toutes les autres disciplines. Chose qui n'est pas effective, dans la mesure où presque toutes les activités envisagées pour les séances de l'écrit semblent divergentes des compétences visées par les autres disciplines. C'est ce que nous allons étudier en détail ultérieurement ; ✓ les activités de l'écrit proposées semblent adaptées au niveau des apprenants du CE4. Cependant, l'absence de certaines activités d'initiation visant la préparation de l'écrit, telles que les exercices d'enrichissement lexical, les exercices articulant l'écrit avec les autres compétences, fait défaut ; ✓ les trois activités proposées dans les rubriques « Je découvre », « Je m'entraîne » et « Je produis » sont, certes, simples et convenables au niveau des apprenants, mais elles n'entretiennent aucune relation entre elles : chaque activité fonctionne isolément des autres. Cela fait allusion à ce qu'il n'y ait pas un produit écrit final mais des produits divergents ; ✓ l'idée d'aider les élèves à produire des phrases ou de petits textes, à partir d'images, est fortement convenable et adaptée aux apprenants du CE4. Cependant, la qualité des supports iconiques proposés laisse à désirer. De surcroît, ces supports semblent sous-exploités, dans la mesure où pour chaque image, on pose généralement seulement une ou deux questions d'observation ou de production écrite de type « imagine et écris une phrase », « recopie et complète », « Mets les phrases en ordre » ; ✓ la compétence socioculturelle semble catégoriquement négligée par les activités de l'écrit, aucun exercice ciblant cette dimension n'est envisagé ; ✓ l'encadré bleu, qui s'intitule « Pour t'aider » et qui propose une liste de vocabulaire ou d'expressions, n'est pas suffisant pour guider et orienter les apprenants dans leurs productions. Ils ont besoin, également, d'une liste de consignes présentant les critères de réussite de la production.
--	--

Tableau29 : Structure des activités de l'expression écrite dans le manuel M.F

❖ **L'étude de la cohérence entre les disciplines dans l'unité didactique**

Il convient de rappeler que les activités de l'écrit, selon l'approche par compétence, devraient prendre la forme d'un projet pédagogique vers lequel convergent toutes les autres compétences et toutes les disciplines. Autrement dit, l'expression écrite se construit en

articulation avec les activités de l'oral, de lecture et de faits de langue. Cette relation qu'entretiennent les différentes disciplines entre elles, est appelée : l'interdisciplinarité.

Pour vérifier si le manuel M.F prend en considération cette question de l'interdisciplinarité, nous étudierons la cohérence interne de certaines séquences du manuel M.F. en croisant et comparant les compétences, les objectifs et les contenus envisagés par toutes les disciplines.

Le tableau, ci-après, synthétise les résultats obtenus comme suit :

Disciplines		Compétences visées
Séquence 1	L'expression orale	✓ Identifier et s'identifier / Saluer et remercier
	Lecture	✓ Lire un texte informatif
	Les activités de langue	<ul style="list-style-type: none"> • La phrase • La ponctuation • Etre et avoir au présent de l'indicatif
	L'expression écrite	• Se présenter par écrit
Séquence 2	L'expression orale	• Enumérer, comparer / Exprimer un désir, un souhait
	Lecture	✓ Identifier un récit et le lire
	Les activités de langue	<ul style="list-style-type: none"> • Le genre du nom/Le pluriel des noms. • Présent de l'indicatif des verbes du premier groupe. • Le verbe « aller » au présent de l'indicatif.
	L'expression écrite	• Produire un écrit prescriptif : la recette
Séquence 3	L'expression orale	• Exprimer l'appartenance/ Se repérer dans l'espace
	Lecture	✓ Identifier un récit dialogué
	Les activités de langue	<ul style="list-style-type: none"> • Les déterminants possessifs • Etre et avoir au présent de l'indicatif • Les verbes pronominaux au présent
	L'expression écrite	• Lire et produire une affiche
Séquence 4	L'expression orale	✓ Donner un ordre / Donner un conseil
	Lecture	✓ Lire un texte informatif
	Les activités de langue	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La phrase impérative ✓ La phrase négative ✓ Aller à l'impératif+verbes usuels ✓ Verbes de 2ème groupe au présent de l'indicatif
	L'expression écrite	• Produire un bulletin météo
Séquence 11	L'expression orale	✓ Se repérer dans le temps / Raconter
	Lecture	✓ Lire un récit d'aventure en BD
	Les activités de langue	<ul style="list-style-type: none"> • Le GN complément/ Le GN complément indirecte • Faire au présent / Dire au présent • L'accord du verbe avec le sujet
	L'expression écrite	• Reconstituer un récit en respectant l'ordre chronologique

Tableau30 : Etude de la cohérence entre les disciplines dans l'unité didactique

Il ressort de ce tableau que les concepteurs du manuel M.F, même s'ils estiment adopter les principes de l'approche par compétence, continuent à opter pour le cloisonnement des savoirs en négligeant la question de l'interdisciplinarité. Cela se manifeste au niveau de l'incohérence interne dans la quasi-totalité des séquences. En effet, nous remarquons que la plupart des compétences de l'oral, de la lecture et de langue retenues dans chaque séquence n'est pas en adéquation avec la compétence de l'écrit envisagée. Prenons par exemple les cas suivants :

- ❖ dans la 2^{ème} séquence, nous remarquons que la compétence de lecture vise « l'identification du récit », la compétence de l'oral vise « exprimer le désir et le souhait », mais la compétence de l'écrit cible, par contre, « la production d'un écrit prescriptif : la recette ». La question qui s'impose : quelle est la relation entre le récit, le désir/souhait et la recette?
- ❖ de même pour la 4^{ème} séquence qui nous mène, aussi, à poser la question de la relation entre les compétences et les objectifs visés : entre « Donner un ordre / Donner un conseil » envisagé par l'oral, « la phrase impérative » envisagée par la grammaire, « le verbe (aller) » visé par la conjugaison et entre « la production d'un bulletin météo » envisagée par l'écrit!
- ❖ dans la 11^{ème} séquence, on trouve que la discipline de l'expression écrite vise « la reconstitution d'un récit en respectant l'ordre chronologique », mais, les activités de langue, au lieu de cibler l'imparfait et le passé simple (temps du récit), visent le présent de l'indicatif. Chose qui semble illogique ! Les exemples de ce genre sont multiples dans ce manuel.

Ces exemples montrent que le manuel M.F. ne fonctionne pas selon l'esprit du projet et le principe de l'interdisciplinarité tant souhaité par l'approche par compétences. Il opte, par contre, pour le cloisonnement des disciplines. Ce cloisonnement pourrait avoir des répercussions négatives sur l'évolution des apprentissages, notamment pour une discipline comme l'expression écrite qui nécessite l'appropriation d'un certain nombre de compétences relevant de plusieurs domaines : linguistique, discursif et socioculturel.

Le manuel M.F aurait dû coïncider certaines leçons avec d'autres dans la même séquence à fin de réaliser, dans la mesure du possible, l'articulation et la cohérence interne entre les différentes disciplines.

❖ **La démarche proposée par le guide M.F pour exploiter les activités l'écrit**

Le guide du professeur propose aux enseignants d'exploiter les activités de l'écrit en deux séances :

- la 1^{ère} séance est réservée à l'exploitation des activités des deux premières rubriques proposées dans le manuel de l'élève, à savoir : « Je découvre » et « Je m'entraîne » ;
- la 2^{ème} séance est consacrée à l'exploitation des activités de la rubrique « Je produis ».

Pour mener à bien l'exploitation de ces différentes activités, les concepteurs ont proposé quelques étapes évidentes à suivre de type : « Faire observer le document de la page x », « Faire réfléchir les apprenants à partir des questions de la rubrique « Je découvre » », « Faire un travail individuel pour exploiter les consignes de la rubrique « Je m'entraîne » ». D'autant qu'ils ont proposé une grille dite de « relecture » pour que l'apprenant puisse s'auto-évaluer.

❖ **L'analyse des activités d'évaluation et de soutien**

Pour analyser les activités d'évaluation et de soutien proposées par le manuel M.F, nous procédons comme suit :

- ✓ présenter quelques considérations théoriques relatives au processus d'évaluation et de soutien, sur lesquelles nous prenons appui pour mener à bien notre analyse ;
- ✓ étudier la structure des activités d'évaluation et des activités de soutien proposées par le manuel M.F ;
- ✓ étudier la démarche proposée par le guide M.F pour exploiter les activités d'évaluation et de soutien.

✓ ***Quelques considérations théoriques***

Nous avons déjà abordé théoriquement les notions de l'évaluation et de soutien dans le 3^{ème} chapitre. Cependant, dans cette partie, nous reprenons seulement quelques considérations théoriques que nous jugeons cruciales pour mener à bien notre analyse relative aux activités de l'évaluation et de soutien existantes dans le manuel M.F.

Ainsi, il convient de rappeler qu'il y a trois formes d'évaluation à savoir :

- ❖ **l'évaluation diagnostique** qui se pratique généralement au début de l'année scolaire et en cas de besoin, au début de chaque apprentissage. Elle a pour objectif de mesurer le degré de maîtrise des compétences visées durant l'année précédente en vue d'envisager des activités de soutien et de remédiation ;

- ❖ **l'évaluation formative** qui se pratique au fur et à mesure de l'apprentissage. Elle a pour objectif de détecter instantanément les lacunes et les difficultés d'apprentissage affrontées en vue d'envisager une remédiation immédiate ;
- ❖ **l'évaluation sommative** qui est une évaluation notée. Elle intervient généralement en fin d'une unité didactique, en fin de semestre ou en fin d'année. Elle a pour objectif d'évaluer l'apprenant en déterminant son degré de maîtrise des compétences visées afin de juger son passage ou non à un niveau supérieur.

Les activités évaluatives débouchent généralement sur trois types de soutien pédagogique à savoir :

- ✓ **soutien collectif** qui vise l'ensemble de la classe, notamment, quand il s'agit d'une difficulté générale dont souffrent tous les apprenants. Dans ce cas, l'enseignant serait invité à diversifier les pratiques enseignantes et les méthodes de travail ;
- ✓ **soutien par groupes de besoin** en visant les élèves qui ont les mêmes difficultés à un moment d'apprentissage donné. L'enseignant, dans ce cas, serait invité à envisager différentes activités selon les besoins de chaque groupe ;
- ✓ **soutien individualisé** pour des cas exceptionnels d'apprenants qui ont besoin d'un soutien et d'un suivi spécifique. L'enseignant, dans ce cas, serait appelé à planifier des activités de soutien spécifiques à ce genre d'élèves.

Compte tenu de ces considérations théoriques, nous pouvons affirmer qu'un manuel scolaire conçu selon les principes de l'APC, devrait proposer les activités évaluatives et de soutien suivantes :

- des évaluations diagnostiques au début de chaque année scolaire ;
- des activités d'évaluation formative relatives à chaque compétence ;
- des situations-problèmes à visée évaluative avec des consignes visant le savoir, le savoir-faire et le savoir-agir ;
- des situations d'évaluation visant les compétences transversales et favorisant l'interdisciplinarité ;
- des activités d'évaluation différenciées destinées à plusieurs profils d'élèves ;
- des activités de soutien visant les groupes de besoins ;
- des activités évaluatives sommatives relatives à un ensemble de compétences ;
- des activités de soutien collectif visant l'ensemble de la classe ;
- des activités de soutien individualisé visant plusieurs profils d'élèves.

✓ *La structure des activités d'évaluation et de soutien dans le manuel M.F*

L'étude détaillée des activités d'évaluation et celles de soutien nous a révélé que le manuel M.F propose plusieurs types d'évaluation à savoir : l'évaluation diagnostique au début de l'année scolaire, l'évaluation formative mais seulement pour les activités de langue et une évaluation sommative après trois séquences d'apprentissage.

Concernant les activités de soutien, nous avons remarqué que le manuel M.F. propose à la fin de chaque séquence (2 semaines) des activités dites de soutien et renforcement.

Le tableau, ci-après, expose la structure de chaque activité et des remarques supplémentaires en la matière :

Type d'évaluation	Structures et remarques
<p>Evaluation diagnostique</p>	<p>I) structure</p> <p>les concepteurs du manuel M.F. n'ont pas évoqué le terme « Evaluation diagnostique », mais ils ont opté pour l'appellation « Phase de transition » dictée par le curriculum. Cette phase se structure comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ une seule activité d'expression orale basée sur une grande image sans consignes et sans aucune indication écrite ; ✓ document à lire qui a pour objectif d'aider l'élève à se repérer facilement dans son livre et d'identifier la première page de couverture de son manuel ; ✓ deux textes de lecture accompagnés d'une rubrique nommée « Je consolide ». Cette rubrique vise le renforcement et la maîtrise de certains sons, syllabes et mots ; ✓ une poésie à dire accompagnée de deux rubriques : la première s'intitule « J'enrichis mon lexique » et la deuxième appelée « Je produis » où on demande aux apprenants de mettre en ordre des syllabes pour obtenir un mot. <p>II) Remarques :</p> <p>Les activités proposées au début de l'année pour la phase de transition, et qui durent une semaine, ne proposent pas des évaluations diagnostiques dans le vrai sens du terme. Mais, il s'agit de simples activités de consolidation dont le nombre n'est pas suffisant pour un réel renforcement.</p>
<p>Evaluation formative</p>	<p>I) Structure :</p> <p>Il est à noter que les concepteurs de ce manuel ont envisagé des évaluations formatives seulement pour les activités de langue en négligeant les autres disciplines.</p> <p>Ces évaluations s'intitulent « Je m'évalue ». Cette rubrique propose un seul et court exercice à visée évaluative relatif à la leçon de langue étudiée.</p>

	<p>II) Remarques</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les activités d'évaluation formative proposées ont le même degré de complexité que les activités d'entraînement qui les précèdent. On a l'impression qu'il s'agit de simples exercices d'application visant des savoirs décontextualisés en dépit des savoir-faire. ✓ Aucune situation mobilisatrice à visée évaluative n'est envisagée. Cela fait allusion à ce que ce manuel donne la priorité au cloisonnement des apprentissages.
<p>Evaluation sommative</p>	<p>I) Structure :</p> <p>Après trois séquences (6semaines), les concepteurs du manuel M.F proposent des activités d'évaluation et de soutien qui devraient s'étaler sur deux semaines (la 1^{ère} semaine pour l'évaluation et la 2^{ème} pour le soutien). Cependant, les activités évaluatives s'entremêlent avec les activités de soutien. Autrement dit, le manuel M.F ne propose pas des activités spécifiques à l'évaluation sommative et d'autres spécifiques au soutien.</p> <p>Les activités d'évaluation et de soutien proposées se structurent comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ deux textes de lecture, accompagnés d'images mais sans aucune question ni consigne ; ✓ documents à lire sous forme d'affiches, d'images, de tableaux ou de cartes sans consignes ni tâches ; ✓ activités récréatives en deux pages. Il s'agit des activités ludiques : devinettes, mots croisés, charades, etc. <p>II) Remarques</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les différentes activités proposées ne revêtent pas l'aspect de l'évaluation dans le vrai sens du terme. Il s'agit juste des activités ludiques qui ont pour objectif le divertissement ; ✓ Aucune activité évaluative visant l'oral, les activités de langue et les activités de l'écrit n'est proposée dans le manuel.
<p>Activités de soutien</p>	<p>I) Structure :</p> <p>Il est à préciser que le manuel M.F propose des activités de soutien et renforcement à la fin de chaque séquence didactique (après 2semaines). Ces activités se structurent de la façon suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ une activité de compréhension de l'écrit sous forme d'un texte de lecture court avec quelques questions de compréhension ; ❖ des activités de langue : généralement deux exercices pour la grammaire, deux pour la conjugaison et deux pour l'orthographe. <p>II) Remarques</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ les activités de soutien proposées relèvent seulement du soutien collectif. Aucune activité de soutien par groupes de besoin ou de soutien individualisé n'est anticipée. Cela fait allusion à ce que le manuel M.F ne prend pas en considération la pédagogie différenciée;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ les activités de compréhension de l'écrit proposées visent généralement le soutien de la composante « Compréhension » en dépit des compétences relatives à la lecture proprement dites (identification des mots, développement du principe alphabétique, développement de la conscience phonologique...); ✓ le nombre d'exercices proposé pour les activités de langue (2exercice pour chaque discipline) n'est pas suffisant pour soutenir et remédier les difficultés des apprenants. L'enseignant, dans ce cas, ne trouve pas un grand choix en la matière. De même pour les apprenants, notamment pour ceux qui ont l'habitude de travailler en autonomie ; ✓ on note, également, l'absence des activités de soutien relatives à l'oral et à l'expression écrite.
--	---

Tableau 31 : Structure des activités d'évaluation et de soutien dans le manuel M.F

✓ *La démarche proposée par le guide M.F pour exploiter les activités d'évaluation et de soutien*

Dans le guide du professeur, les concepteurs ont proposé des activités d'évaluation formative seulement pour les activités de langue. Quant à l'évaluation sommative qui a lieu après six semaines d'apprentissages, les concepteurs ont proposé des activités d'évaluation ou de soutien pour toutes les disciplines :

- pour les activités orales, les concepteurs ont proposé trois séances d'évaluation ou de soutien durant la semaine. Chaque séance vise l'évaluation ou le soutien de deux objectifs de communications. Pour chaque objectif on a proposé une situation fonctionnelle à exploiter;
- pour les activités de langue, les concepteurs se sont contentés de proposer quelques exercices décontextualisés visant exclusivement les connaissances théoriques ;
- pour les activités de lecture, on a proposé seulement quelques questions de compréhension pour exploiter le texte de lecture et le document à lire proposés dans le manuel ;
- pour les activités de l'écrit, les concepteurs se sont contentés de proposer soit des exercices à trou soit une situation à exploiter par écrit.

Ainsi, en observant les différentes activités proposées dans le guide du professeur, nous pouvons confirmer que l'évaluation en situation n'est prise en considération que pour les activités orales et parfois pour les activités de l'écrit, cependant, pour les autres disciplines, on propose seulement des exercices évaluatifs décontextualisés visant le savoir au détriment du savoir-faire et du savoir-agir.

2.1.2.3. Synthèse : Grille récapitulative relative à l'étude horizontale du manuels M.F

A fin de rassembler tous les résultats de l'étude horizontale relatifs au manuel « Mes apprentissages en français », nous proposons la grille récapitulative suivante :

Caractéristiques générales du manuel M.F	Oui	Non	Parfois
Au niveau des activités d'enseignement			
Il propose le profil d'entrée et de sortie du public cible.		X	
Il propose un référentiel de compétences disciplinaires et transversales.		X	
Il propose des démarches pédagogiques susceptibles d'aider l'enseignant dans son travail.			X
Il propose un contenu cognitif varié et un ensemble d'exercices d'application.	X		
Il propose des activités et des situations en adéquation avec les principes de l'APC.		X	
Il propose des explications quant à la façon de concevoir un enseignement par compétences.		X	
Il propose des familles de situations d'apprentissage et d'évaluation relatives à chaque compétence ou ensemble de compétences.		X	
Il propose des supports et d'outils d'aide relatifs aux différentes disciplines du manuel.			X
Il est accompagné d'un CD-ROM contenant des situations d'enseignement et des pratiques enseignantes.		X	
Au niveau des activités d'apprentissage			
Il propose des situations de communication authentiques favorisant la mobilisation de la compétence orale.			X
Il propose des situations complexes favorisant la mobilisation de plusieurs phénomènes linguistiques.		X	
Il propose des situations d'apprentissage relatives aux activités de l'écrit.		X	
Il propose des activités de lecture visant l'identification des mots.			X
Il propose des activités de lecture visant le traitement du sens.	X		
Il propose des situations d'apprentissage authentiques ou quasi-authentiques traitant des sujets fonctionnels pour réaliser le transfert.		X	
Il propose des situations-problèmes susceptibles de créer chez l'apprenant un conflit cognitif.		X	
Il propose des activités d'apprentissage favorisant l'interdisciplinarité.		X	
Il propose des exercices d'application.	X		
Le manuel réalise une cohérence interne en adoptant une entrée par projet.		X	
Il propose des activités différenciées compatibles à plusieurs profils d'élèves.		X	

Il propose des images et des supports illustratifs relatifs aux différents thèmes du manuel.	X		
Au niveau des activités d'évaluation et de soutien.			
Il propose des évaluations diagnostiques au début de l'année scolaire.	X		
Il propose des activités d'évaluation formatives relatives à chaque compétence ou chaque ensemble de compétences.			X
Il propose des activités de soutien collectif relatives à un ensemble de compétences.	X		
Il propose des situations d'évaluation complexes permettant à l'élève la mobilisation de plusieurs ressources.			X
Il propose des situations-problèmes à visée évaluative avec des consignes qui visent les savoirs et les savoir-faire.		X	
Il propose des familles de situations évaluatives relatives à chaque ensemble de compétences.		X	
Il propose des exercices évaluatifs visant surtout les connaissances théoriques.	X		
Il propose des situations d'évaluation favorisant l'interdisciplinarité.		X	
Il propose des activités d'évaluation différenciées destinées à plusieurs profils d'élèves.		X	
Il propose des activités de soutien différenciées destinées à plusieurs profils d'élèves.		X	
Il propose des activités évaluatives à caractère ludique.	X		

Grille récapitulative n°1 : Etude horizontale du manuel M.F

Cette grille récapitulative montre que le manuel M.F n'a pas respecté la logique de l'approche par compétence à plusieurs niveaux : au niveau des activités d'enseignement, au niveau des activités d'apprentissage et au niveau des activités d'évaluation et de soutien.

- **Au niveau des activités d'enseignement**

Il s'avère clair, d'après la grille, que le manuel M.F (guide et livre de l'élève) ne remplit pas sa fonction d'aide et d'information à l'égard des enseignants : il ne leur offre pas un grand choix au niveau des activités proposées, au niveau des outils d'aide (images-posters- desseins...) et au niveau des démarches et stratégies pédagogiques pour les aider à réaliser les compétences visées à bon escient. D'autant plus qu'il n'a pas mis à la disposition des enseignants plusieurs outils leur permettant de mieux exercer leur rôle d'enseignement, à savoir : profil d'entrée et de sortie du public cible, référentiel de compétences disciplinaires et transversales, situations d'apprentissage, situations-problèmes, situations d'évaluation et de soutien relatives à chaque compétence ou ensemble de compétences, ainsi que des situations favorisant le transfert et l'interdisciplinarité.

Ce manuel et son guide ne proposent que des activités et des exercices d'application visant le savoir en dépit des savoir-faire. Rares sont les activités proposées qui prennent appui sur l'apprentissage par situations. Ajoutons à cela, qu'ils ne fournissent pas aux enseignants des explications et des orientations quant à la façon de concevoir un enseignement par compétences.

- **Au niveau des activités d'apprentissage**

Il convient de rappeler qu'un manuel scolaire conçu selon l'esprit de compétence devrait adopter cinq entrées : entrée cognitive, entrée par situation, entrée constructiviste, entrée interdisciplinaire et entrée par différenciation.

D'après la grille, nous constatons que le manuel M.F. opte seulement pour l'entrée cognitive (une entrée par les contenus) au détriment des autres entrées susmentionnées. Il se contente, apparemment, de présenter les savoirs et les connaissances d'une manière juxtaposée et cloisonnée pour finir par proposer des exercices d'applications décontextualisés.

Cet état de fait, nous laisse penser que le manuel M.F a transgressé plusieurs principes de l'APC, parmi ces principes nous citons :

- ✓ **l'entrée par situations** qui s'avère négligée par ce manuel. Aucune situation d'apprentissage ou situations-problèmes favorisant le transfert des apprentissages, l'intégration et la mobilisation des ressources ne sont envisagées. Aucune tâche complexe favorisant la mise en pratique de plusieurs compétences n'est proposée. Néanmoins, ce manuel semble adopter un apprentissage par situation seulement pour les activités orales, dans la mesure où le guide du professeur propose lors de la quatrième séance de l'oral une ou deux situations de réemploi. De même pour les activités d'évaluation de l'oral au niveau desquelles les concepteurs ont proposé une seule situation pour chaque objectif de communication;
- ✓ **l'entrée constructiviste (par résolution des problèmes)** : les activités envisagées dans ce manuel ne favorisent pas une implication réelle des apprenants dans l'acte d'apprentissage. Elles ne les aident pas à construire leur savoir par eux même, du fait qu'elles ne sont pas orientées vers l'apprentissage par résolution de problèmes et par tâches complexes créant chez l'apprenant un conflit cognitif susceptible de le motiver. En effet, la plupart des leçons débute par la présentation d'un ensemble de connaissances sans prendre en considération les pré-requis des apprenants et leurs représentations, et se termine par des exercices d'application ou d'évaluation décontextualisés visant les

savoirs au détriment des savoir-faire. Les situations d'apprentissage motivantes et stimulantes pour l'apprenant font défauts dans ce manuel ;

- ✓ **L'entrée interdisciplinaire** : la façon dont on a structuré les différentes disciplines montre clairement que les concepteurs du manuel M.F continuent à opter pour le cloisonnement des apprentissages en négligeant la question de l'interdisciplinarité. La plupart des activités proposées dans ce manuel se structure d'une façon juxtaposée sans entretenir aucune relation entre elles. Et chaque leçon fonctionne seule sans tirer profit des autres leçons ni leur rendre service, surtout que ce manuel ne propose en aucun moment des situations d'apprentissage ou d'évaluation favorisant l'interdisciplinarité en mettant en interaction plusieurs disciplines scolaires. Cela se répercute négativement sur la cohérence interne dans la quasi-totalité des séquences. La chose qu'on a prouvée, plus haut, pour les activités de l'écrit qui divergent souvent des activités des autres disciplines ;
- ✓ **L'entrée par différenciation** : le nombre restreint des activités proposées dans ce manuel, que ce soit les activités d'apprentissage, d'évaluation ou de soutien, réduit les possibilités d'une éventuelle différenciation. L'enseignant, dans ce cas, se trouve face à un manuel scolaire qui ne propose pas des activités différenciées compatibles à plusieurs profils d'élèves. Et ces derniers, notamment les meilleurs et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage pourraient se sentir non concernés par le contenu de ce manuel. Ce qui pourrait élever le taux de l'échec scolaire.

- **Au niveau des activités d'évaluation et de soutien :**

Le manuel de l'élève M.F semble effectivement lacunaire au niveau des activités d'évaluation et de soutien. Concernant l'évaluation, l'analyse a montré que les concepteurs de ce manuel n'adoptent pas une vision évaluative claire, dans la mesure où, au début de l'année scolaire, ils n'ont pas préconisé une réelle évaluation diagnostique basée sur des tests de positionnement et débouche sur des séances de soutien et de consolidation. De même pour l'évaluation sommative qui semble presque absente de ce manuel : ni exercices d'évaluation, ni situations d'intégration à visée évaluative, ni situations problèmes. Seule l'évaluation formative est envisagée, notamment pour les activités de langue, sous forme de simples exercices visant l'évaluation des savoirs juxtaposés. Quant aux activités de soutien, l'étude a révélé que ces activités n'ont pas été planifiées d'une façon bien réfléchie, en anticipant les éventuelles difficultés qui pourraient entraver la progression des apprentissages. Cette idée est


justifiée par le type d'activités de soutien proposé qui relève du soutien collectif. En revanche, les activités de soutien de type individualisé ou par groupes sont catégoriquement absentes.

Certes le guide du professeur propose des exercices évaluatifs pour toutes les disciplines pour faciliter la tâche aux enseignants durant les moments de l'évaluation, mais le manuel de l'élève ne propose aucune activité évaluative, dans le vrai sens du terme, ce qui prive les apprenants de leur droit de s'auto-évaluer et de travailler en autonomie soit en classe soit à la maison avec leurs parents. D'autant plus que la majorité des activités évaluatives proposées dans le guide sont sous forme d'exercices décontextualisés visant le savoir au détriment du savoir-faire et du savoir-agir. Sauf pour les activités orales au niveau desquelles on a proposé quelques situations de réemploi à visée évaluative.

2.1.3. Etude du manuel scolaire « Pour Communiquer en Français »

2.1.3.1. Pré-analyse du manuel scolaire P.C.F : étude de la macrostructure

✓ Fiche signalétique

	<i>Titre</i>	Pour Communiquer en Français
	<i>Niveau</i>	CE4
	<i>Editeur</i>	Dar Errachad El Hadita
	<i>Auteurs</i>	6 inspecteurs + 1 professeur Formateur + 3 enseignants
	<i>Document accompagnateur</i>	Guide de professeur
	<i>Date de la 1ère apparition</i>	2003
	<i>Nbre de séquences</i>	12
	<i>Nbre de page</i>	208

Fiche signalétique n°2 : représentant le manuel « Pour Communiquer en Français » du CE4

Il s'agit du manuel « Pour Communiquer en Français » du CE4. Il a été publié pour la première fois en 2003. Elaboré par des gens de terrain : une équipe pluridisciplinaire constituée d'inspecteurs, d'un professeur-formateur et des enseignants du primaire.

Ce manuel scolaire fait partie d'un ensemble pédagogique qui se compose seulement du livre de l'élève et du guide de professeur comme document accompagnateur. Aucun autre support n'est envisagé pour accompagner ce manuel, ni cahier d'exercice, ni CD-ROM, ni recueil iconographique relatif à chaque thème.

✓ *Structure globale du livre*

Eléments observés	Analyse		
La couverture	La première de couverture s'ouvre sur l'intitulé du manuel « Pour Communiquer en Français » en gros caractère. En bas de cet intitulé est écrit le niveau auquel ce manuel est destiné. Cette page s'avère attractive avec des couleurs à dominance du jaune et une grande image au centre. Cette dernière représente un garçon dont l'âge varie entre 10 ans et 11 ans, assis devant son ordinateur dans sa chambre, et devant lui apparaît un robot qui lui livre le petit déjeuner. Le choix de cette image fait allusion au progrès de la science et de la technologie que connaît le monde d'aujourd'hui et de demain.		
L'organisation du manuel	« Pour Communiquer en Français » est un manuel scolaire qui renferme plusieurs activités : des activités de lecture, des activités de langue et des activités de l'écrit. Il est structuré en douze séquences, chacune d'elle s'étale sur deux semaines traitant deux thèmes bien distincts et visant le développement d'un certain nombre de compétences. Après trois séquences nous avons deux semaines d'évaluation et de soutien. Ce manuel adopte une progression linéaire séquentielle à structure répétitive facilitant l'utilisation aussi bien pour l'enseignant que pour les apprenants.		
Structure de la séquence	Comme déjà mentionné, chaque séquence dure deux semaines. Et les activités de chaque semaine occupent sept pages et se répartissent comme suit :		
	Semaine1	Page1	Lecture-diction
		Page2	Lecture expliquée
		Page3	Lire des documents
		Page4	Plaisir de lire
		Page5	Grammaire + Conjugaison
		Page6	Orthographe + Lexique
Page7		Expression écrite	
Les facilitateurs	Introduction	Il s'agit d'un avant-propos destiné aux apprenants, leur donnant des renseignements sur le contenu du manuel et sur sa composition.	
	Index	Il s'agit d'une liste de mots et de concepts avec leurs pages correspondantes.	
	Sommaire	Il est placé à la dernière page du livre, il reprend les titres et les thèmes des séquences avec ses différentes disciplines et leurs pages correspondantes pour faciliter l'accès aux apprenants.	

Tableau 32 : Structure globale du manuel « Pour Communiquer en Français »

A partir de ce tableau, nous pouvons constater que le manuel « Pour Communiquer en Français » adopte une structure séquentielle récurrente, ce qui facilite l'accès aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Cependant, l'absence d'une page représentant le contenu de chaque séquence fait défaut. Ajoutant à cela, le manque de certains facilitateurs tels que : la table des matières, le tableau de conjugaison, le tableau de l'alphabet et le glossaire. Certains de ces facilitateurs sont d'une importance cruciale pour l'apprenant, comme la table des matières qui pourrait jouer le rôle d'un contrat didactique entre l'enseignant et l'élève, et le tableau d'alphabet et celui de conjugaison qui pourraient l'aider à travailler en autonomie à domicile. Nous avons noté, également, l'absence des activités de l'oral. Aucune page, dans ce manuel, n'est consacrée pour cette discipline.

2.1.3.2. Analyse du manuel scolaire P.C.F: étude de la microstructure

Pour analyser le contenu du manuel P.C.F et vérifier si ses activités sont en concordance avec l'esprit de l'approche par compétences, nous procéderons comme suit :

- ✓ analyser les facilitateurs pour en déduire l'intention pédagogique des concepteurs ;
- ✓ analyser le contenu et les compétences visées des activités de lecture ;
- ✓ analyser le contenu et les compétences visées des activités de l'oral ;
- ✓ analyser le contenu et les compétences visées des activités de langue ;
- ✓ analyser le contenu et les compétences visées des activités de l'écrit ;
- ✓ Analyser le contenu et la conception des activités d'évaluation et de soutien.

✓ *L'analyse des facilitateurs*

Rappelons que le manuel P.C.F ne propose, comme facilitateurs, qu'une introduction au début, un index et un sommaire à la fin. Nous précisons que nous n'étudierons que « l'introduction », du fait qu'elle est la seule qui pourrait nous procurer des informations et nous orienter dans notre analyse.

Le tableau, ci-après, étudiera les propos de cette introduction comme suit :

Facilitateur	Analyse
Introduction	<p>Les concepteurs de ce manuel ont commencé leur discours par adresser la parole directement à l'apprenant. Cela évoque l'intention des concepteurs de placer l'apprenant au centre des apprentissages. Cette introduction se compose de deux parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la 1^{ère} partie présente les différentes activités existantes dans le manuel; • la 2^{ème} partie présente des orientations à l'apprenant en l'incitant à utiliser son manuel en classe sous l'aide de son enseignant et à la maison d'une façon autonome en se servant des facilitateurs. <p>Il est à noter que, dans cette introduction, les concepteurs ont fait allusion à l'approche par compétences adoptée en utilisant le terme « compétence » : « Tu remarqueras sans nul doute, la convergence de toutes ces activités vers la réalisation des compétences assignées à ton apprentissage » (P.C.F, 2003, p3).</p>

Tableau33 : Etude de « l'introduction » du manuel « Pour Communiquer en Français »

❖ *Etude des activités de lecture du manuel P.C.F*

Pour collecter des informations relatives aux orientations linguistique et didactique des concepteurs vis-à-vis des activités de lecture, nous allons étudier tous les textes de lecture proposés par le manuel P.C.F.

Ce manuel propose quatre types d'activités de lecture, à savoir : lecture-diction, lecture expliquée et plaisir de lire. Pour mener l'analyse de ces quatre activités de lecture à bien, nous allons procéder comme suit :

- répertorier les compétences de lecture visées par le manuel P.C.F;
- étudier la structure de chaque activité de lecture ;
- étudier la démarche proposée pour exploiter les leçons de la lecture.

II.1.3.2.2.1) Les compétences et les objectifs de lecture visés

Séq	Les compétences visées
Séq. 1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifier, lire et exploiter des textes traitant de la famille ou de l'amitié. ✓ Identifier, lire, comprendre et exploiter des textes traitant de l'école.
Séq. 2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ lire, comprendre et exploiter des textes traitant du marché et des repas. ✓ lire, comprendre et exploiter des textes ludiques, humoristiques ou traitant des jeux de société.
Séq. 3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ lire, comprendre et exploiter des textes traitant du sport.

Séq.4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ lire, comprendre et exploiter des textes traitant de la météo. ✓ lire, comprendre et exploiter des textes relatifs à la nature et aux animaux pour mieux participer à leur protection.
Séq. 5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ lire, comprendre et exploiter des textes traitant du monde rural et agricole. ✓ lire, comprendre et exploiter des textes traitant de monde urbain
Séq. 6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ lire, comprendre et exploiter des textes et des documents traitant de la solidarité entre les membres de la société. ✓ lire, comprendre et exploiter des textes traitant de la santé.
Séq. 7	<ul style="list-style-type: none"> ✓ lire, comprendre et exploiter des textes traitant des habits (achat, et vente, fabrication). ✓ lire, comprendre et exploiter des textes traitant de la politesse.
Séq. 8	<ul style="list-style-type: none"> ✓ lire, comprendre et exploiter des textes et de documents de vulgarisation traitant du progrès, des sciences et de la technologie.
Séq. 9	<ul style="list-style-type: none"> ✓ lire, comprendre et exploiter des textes et documents traitant des moyens d'informations écrits et audiovisuels. ✓ lire, comprendre et exploiter des textes relatifs au mass-média.
Séq. 10	<ul style="list-style-type: none"> ✓ lire, comprendre et exploiter des textes et documents de vulgarisation traitant de l'informatique. ✓ lire, comprendre et exploiter des textes et documents traitant du voyage.
Séq. 11	<ul style="list-style-type: none"> ✓ lire, comprendre et exploiter des textes et documents traitant des vacances et des lieux de vacances. ✓ lire, comprendre et exploiter des textes et documents relatant des aventures.
Séq. 12	<ul style="list-style-type: none"> ✓ lire, comprendre, exploiter et apprécier des textes et documents traitant du merveilleux.

Tableau 34 : Compétences de lecture visées par le manuel P.C.F

L'étude détaillée de ce tableau nous a évoqué deux remarques intéressantes :

- ✓ la première remarque est relative aux objectifs d'apprentissage qui s'avèrent absents dans ce manuel. Les auteurs n'ont déterminé que les compétences sans pour autant les décliner en un ensemble d'objectifs précis. Cela pourrait compliquer la tâche aux enseignants et diverger leurs pratiques didactiques ;
- ✓ la deuxième remarque est relative au type de compétences visées par la discipline de la lecture : il est clair que toutes les compétences prédéfinies ne ciblent que deux dimensions : la dimension cognitive en traitant les connaissances relatives aux différents thèmes des séquences et la dimension socioculturelle en traitant des sujets

comme : les jeux de la société, les repas, les habits, etc. En revanche, la dimension linguistique, notamment celle qui relève de l'identification des mots, du développement de la conscience alphabétique, phonologique et syntaxique, semble totalement omise. De même pour la dimension pragmatique (types de texte : informatif, descriptif, narratif...) qui fait défaut à ce manuel.

✓ **Structure de chaque activité de lecture du manuel P.C.F**

Il convient de préciser, d'emblée, que les auteurs du manuel P.C.F proposent quatre types de lecture, à savoir : lecture-diction, lecture expliquée, lecture documentaire et plaisir de lire. Nous allons assujettir chacune de ces activités à l'étude.

Activités de lecture	Structures et remarques
Lecture-diction	<p>I) Structure Les leçons de la lecture-diction proposées dans le manuel P.C.F se structurent comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ un poème plus ou moins long se situe au centre de la page; ✓ une image illustrative accompagnant le poème. Elle est placée au dessous du texte-support. <p>II) Remarques A première vue, nous avons constaté ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ la lecture-diction dans ce manuel est la première activité débutant chaque séquence ; ✓ le poème est accompagné d'un support iconique de couleur attrayante aidant à anticiper son contenu ; ✓ aucun objectif d'apprentissage n'est prédéfini au début des leçons de lecture-diction ; ✓ aucune méthodologie didactique n'est assignée aux leçons de lecture-diction dans le manuel de l'élève. ✓ aucune activité ou consignes ne sont proposées par les auteurs pour faciliter l'exploitation du poème. Cela complique, sans nul doute, la tâche à l'enseignant qui devrait redoubler les efforts pour mener à bien sa leçon, ✓ les poèmes proposés sont, généralement, plus ou moins long (souvent trois quatrains). Cela semble inconvenable au niveau des apprenants de CE4, et pourrait entraver la mémorisation et l'étude détaillée du poème ; ✓ au niveau de l'aspect formel du poème : on note l'absence des couleurs susceptibles de mettre en exergue la forme répétitive des vers (Rimes). L'enseignant pourrait tirer profit de ces formes colorées pour étudier les spécificités du texte poétique et attirer l'attention des apprenants sur certains phénomènes linguistiques : tels que les lettres muettes, les homophones, les homographes, etc. ;

<p style="text-align: center;">Lecture expliquée</p>	<p>I) Structure</p> <p>Les leçons de lecture expliquée proposées n'adoptent pas une structure méthodologique spécifique. Elles s'organisent dans l'espace page comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ un texte de lecture ; ✓ une image à visée illustrative et didactique facilitant l'étude du texte ; ✓ un encadré jaune proposant de types d'activités : <ul style="list-style-type: none"> • la 1^{ère} s'intitule « compréhension » proposant des questions visant le traitement du sens de 'ensemble du texte ; • la 2^{ème} s'intitule « activités » proposant des activités supplémentaires visant le travail sur le vocabulaire de la thématique étudiée. <p>II) Remarques</p> <p>Rappelons que pour un niveau comme le CE4, la priorité devrait être donnée à l'identification des mots et à toutes les activités qui l'accompagnent telles que : la combinatoire, la syllabation, l'imprégnation auditive et l'imprégnation visuelle. Quant aux activités de compréhension, il faudrait les introduire progressivement et à difficulté croissante.</p> <p>En se basant sur ces spécificités et en consultant les leçons de lecture proposées, nous avons pu remarquer ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ la première chose qui fait défaut aux activités de lecture est l'absence d'une méthodologie didactique bien déterminée aidant l'enseignant à l'exploitation raisonnée du texte-support et l'apprenant à l'étude du texte en autonomie; ✓ la plupart des textes proposés sont longs et non convenables à l'âge et au niveau linguistique des apprenants. Cela crée une réelle divergence entre le CE3 (travail sur les mots, les syllabes, les phrases) et le CE4 (travail sur des textes de 8 à 10 phrases) ; ✓ les textes proposés sont écrits en noir sur blanc, sans aucune couleur mettant en exergue les sons et le lexique visés. Ce qui pourrait ennuyer les apprenants de cet âge ; ✓ Les questions proposées pour la rubrique « compréhension » sont des questions directes de type « repérage » dont la réponse se trouve directement dans le texte, mais parfois on pose des questions difficiles : dès le début de l'année on commence par « le pourquoi », « le comment » et « est ce que ». Les questions à choix multiples, les exercices de type : vrai ou faux, de correspondance ou à trou sont, généralement, absents. De même pour les activités de syllabation, de permutation, de discrimination et d'imprégnation auditive et visuelle qui sont catégoriquement omises ; ✓ la rubrique « «activités» propose souvent des activités visant l'enrichissement du capital lexical de l'apprenant avec des questions de repérage, de classement et de correspondance. Mais, ce qui fait défaut à cette rubrique est l'absence des images et des illustrations susceptibles de faciliter la compréhension et d'aider l'apprenant à mémoriser les mots proposés en faisant le lien entre le signifiant et le signifié ; ✓ néanmoins, la clarté des illustrations qui accompagnent les textes support est un point fort des leçons de lecture- expliquée.
---	--

<p>Lire des documents</p>	<p>I) Structure Les leçons de lecture documentaire dans le manuel P.C.F se structurent comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ un texte à lire traitant un sujet donné ; ❖ une ou plusieurs images complétant les propos du texte-support ; ❖ des questions de compréhension. <p>II) Remarques Il est à préciser, d'emblée, qu'un texte documentaire a pour objectif de donner des informations et des explications relatives à un donné. D'autant plus qu'à travers ce genre de lecture, l'apprenant pourrait découvrir les différents usages sociaux de l'écrit tels que : les affiches, les journaux, les cartes, les revues, etc. En outre, la lecture documentaire ne devrait pas raconter des histoires avec des personnages et des événements. Sur la base de ces précisions, nous avons pu remarquer ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ la plupart des documents à lire sont des textes à visée informative traitant un sujet relatif au thème de la séquence ; ✓ une minorité de textes sont de type image accompagnée d'un petit commentaire informatif sur certaines spécificités socioculturelles de quelques pays du monde ; ✓ d'autres documents à lire sont de type narratif racontant une histoire merveilleuse, tel que le texte intitulant « Le loup, les chèvres et les choux ». La chose qui nous semble illogique et qui contrarie l'objectif première de ce genre d'écrit ! ✓ On note, également, l'absence d'un genre important de ce genre d'écrit qui est le document écrit fonctionnel à usage social, tels que : les affiches, les journaux, les cartes, les revues, les prospectus de médicament, etc. L'étude de ce genre de documents pourrait être très utile pour l'apprenant, du fait qu'il le prépare à la vie quotidienne et l'initie à comment lire ce genre d'écrit et à quoi sert-il ; ✓ comme les leçons de lecture expliquée, aucune méthodologie didactique n'a été assignée pour les leçons de lecture documentaire. Cela complique la tâche aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. En effet, les concepteurs semblent avoir l'intention de ne proposer aucun aide méthodologique dans le manuel de l'élève. Cet état de fait pourrait avoir des répercussions négatives sur l'apprenant qui trouverait des difficultés au niveau de l'utilisation en autonomie des activités proposées.
<p>Plaisir de lire</p>	<p>I) Structure Dans le manuel P.C.F, les leçons « plaisir de lire » adoptent la structure suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ un texte à lire traitant un sujet donné ou relatant une histoire ; ❖ une image accompagnant le texte-support ; ❖ des questions de compréhension.

	<p>II) Remarques</p> <p>Comme son nom l'indique, « Plaisir de lire » ou « lecture plaisir » sert à susciter la curiosité de l'apprenant et développer chez lui le goût de la lecture, et l'aider à apprendre et à découvrir le monde qui l'entoure et le monde imaginaire qui le fascine.</p> <p>Pour réaliser ces objectifs, les auteurs ont envisagé les types de textes suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ des textes narratifs relatant des histoires merveilleuses ; ❖ des pièces théâtrales amusantes ; ❖ des textes à caractère ludique (jeux de mots) ; <p>Cependant, les auteurs ont proposé, également, pour la lecture plaisir des textes informatifs et autres documentaires. Ce qui crée une confusion entre ces leçons et celles de la lecture documentaire. D'autant plus que, parfois, ils proposent un texte narratif ou informatif pour la lecture plaisir et le complètent dans la lecture documentaire ou le contraire. Exemple : le texte de lecture plaisir qui s'intitule « Gadgets » (p : 127) trouve sa suite dans la leçon suivante de lecture documentaire « Gadgets (suite) » (p : 133). Ajoutons un autre exemple qui nous semble aussi étonnant : dans la 5^{ème} séquence, les concepteurs ont proposé pour la lecture documentaire un document s'intitulant « Lire une image : la ville » (p : 85), accompagné de plusieurs questions d'analyse. Mais, les réponses de ces questions se trouvent dans la leçon de lecture plaisir ! Ce qui semble inacceptable voire illogique, du fait que, normalement, chaque type de lecture a ses spécificités et ses propres objectifs.</p>
--	--

Tableau 35 : Structure des activités de lecture proposées dans le manuel P.C.F

✓ *La démarche privilégiée pour exploiter les leçons de la lecture*

Quelle est l'orientation pédagogique et didactique des auteurs du manuel P.C.F. vis-à-vis des activités de lecture ? Que privilégient-ils pour exploiter la lecture au CE4: identification des mots ou compréhension ou équilibrer entre les deux?

Telles sont les questions auxquelles nous allons essayer de répondre dans cette partie.

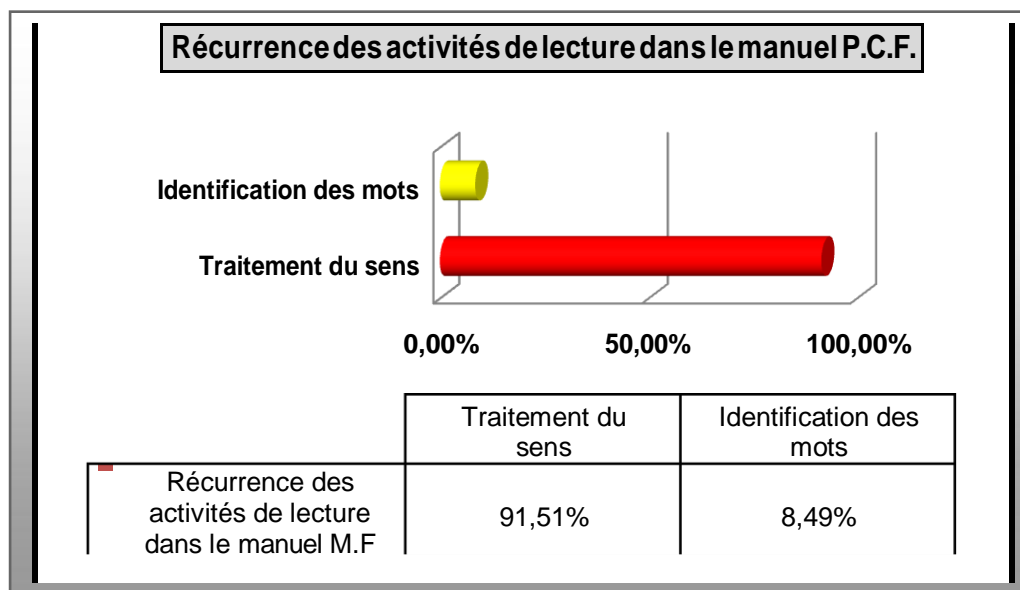
Pour ce faire, nous procéderons comme suit :

- ❖ compter la récurrence des activités visant l'identification des mots et celles visant la compréhension ;
- ❖ compter la récurrence des différentes activités relatives à l'identification des mots, telles que : syllabation, discrimination auditive, discrimination visuelle, lecture et mémorisation des formes orthographiques ;
- ❖ compter la récurrence des différentes activités relatives au traitement du sens telles que : le traitement du sens global et littéral, le traitement des inférences, question de syntaxe, question de lexique.
- ❖ déterminer les types de textes qui prédominent dans ce manuel.

A) La récurrence des activités de lecture : identification des mots et compréhension

Pour relever et compter les activités de l'identification des mots et les activités de la compréhension, chaque page du manuel P.C.F a fait l'objet d'une étude détaillée.

Manuellement, nous avons compté 97 questions visant le traitement du sens et seulement 9 questions étudiant l'identification des mots. En saisissant ces résultats dans le logiciel Excel, nous avons obtenu le graphique suivant :



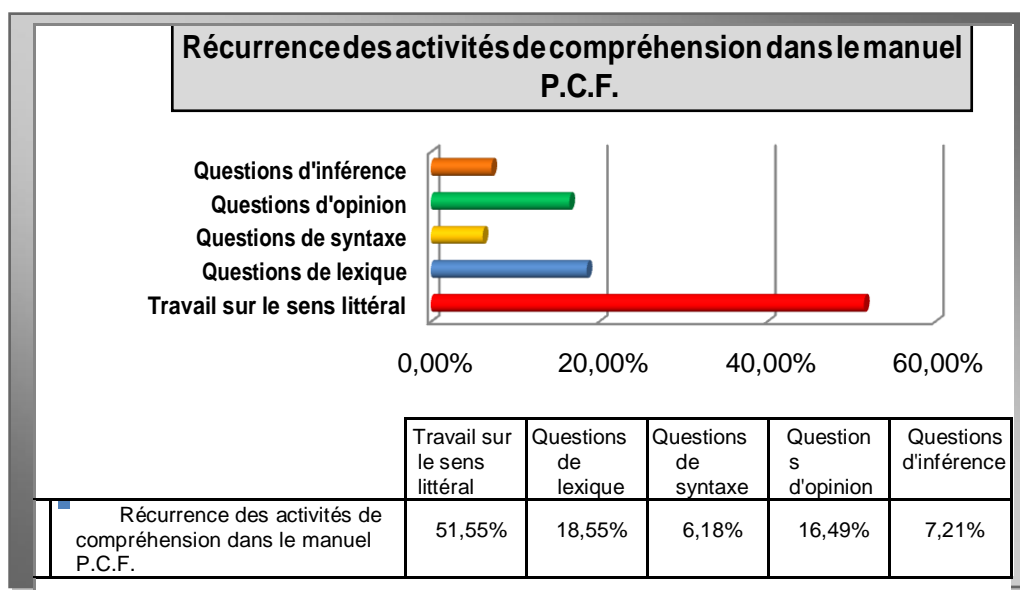
Graphique41: Récurrence des activités de lecture dans le manuel P.C.F

Le graphique ci-dessus montre que le manuel P.C.F donne la priorité aux activités du traitement du sens (91,51%), au détriment du travail sur l'identification des mots qui semble minoritaire (8,49%). En effet, dès le début de l'année, ce manuel accentue ses activités autour de la compréhension sur des textes longs, compliqués, difficiles à décoder et contenant un nombre élevé d'expressions et de mots nouveaux. La question qui s'impose est : pourquoi les auteurs ont opté pour ce choix ? Et comment un apprenant du CE4 peut-il réagir par rapport au sens d'un texte donné alors qu'il est encore dans le stade du décodage et déchiffrage ? Devant ce déséquilibre entre les activités de l'identification des mots et les activités de la compréhension, l'enseignant se trouve contraint de préparer des activités visant le traitement du code, la syllabation, l'imprégnation auditive et visuelle et le développement du principe alphabétique.

B) La récurrence des différentes activités relatives à la compréhension

Donner la priorité à la compréhension lors du traitement d'un texte de lecture exige la mise en pratique de plusieurs types d'activités, à savoir : des activités portant sur le sens littéral du texte, des activités sur le traitement des inférences, des activités de langue (syntaxe et de vocabulaire), ainsi que des questions d'opinion. Quelles sont, donc, les types d'activités qui prédominent dans le manuel scolaire P.C.F. ?

Après étude détaillée de chaque activité de lecture, nous avons obtenu le résultat suivant :



Graphique42: Récurrence des activités de compréhension dans le manuel P.C.F

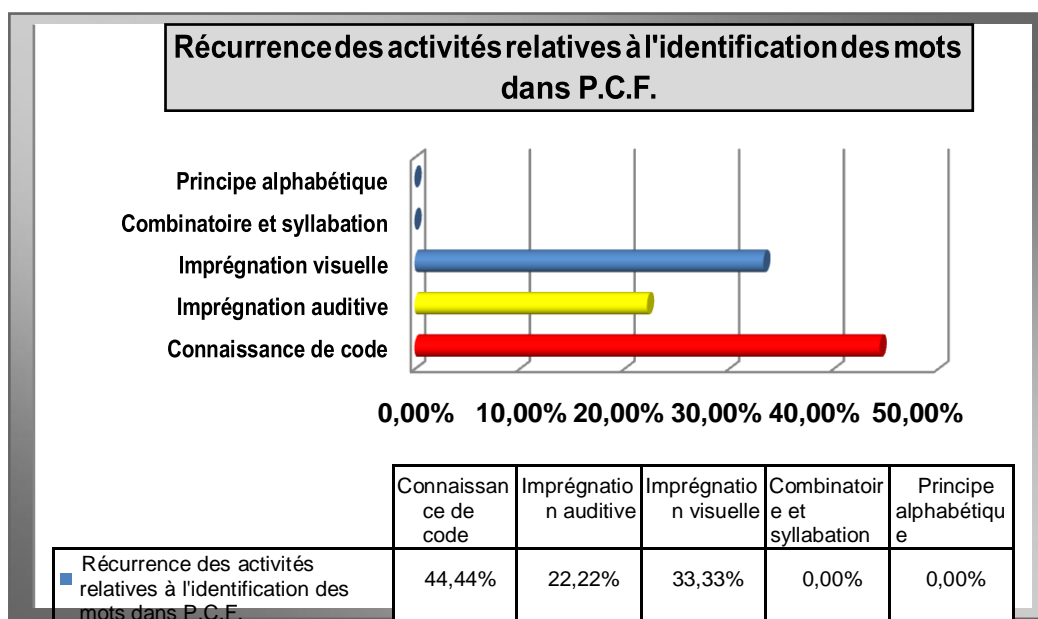
Ce diagramme montre que le manuel P.C.F favorise les activités visant le traitement du sens littéral du texte (51,55%), notamment celles qui se rapportent à l'auteur, au titre, aux personnages, au lieu, au temps et aux actions. Il s'agit souvent des questions de repérage et d'identification. En revanche, le manuel semble moyennement intéressé par les autres types d'activités de compréhension comme les activités de lexique (18,55%) et les activités d'opinion (16,49%), et moins orientés vers les activités inférentielles (7,21%) qui visent l'implicite et vers les activités de syntaxe (6,18%).

A la lumière de ces données quantitatives, les auteurs semblent s'intéresser plutôt à la compréhension générale et littérale des textes étudiés, chose qui semble relativement logique vu le niveau langagier trop modeste des apprenants de CE4. Toutefois, les concepteurs semblent opter, dès le début de l'année, pour des questions de type « pourquoi ? » visant la justification, et de type « est ce que ? » et « comment ? ». Ce genre de questions complique la

tâche aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant, notamment au début de l'année scolaire. Les auteurs auraient du proposer des activités de compréhension à difficulté progressive, en commençant par des activités littérales à choix multiples, des activités de type vrai ou faux, des activités de correspondance et des exercices à trou, avant de passer progressivement aux questions de réflexion et d'inférences. Sans oublier l'importance de l'enrichissement régulier du lexique et l'étude progressive des questions de la langue.

C) La récurrence des différentes activités relatives à l'identification des mots

Malgré le nombre réduit des activités de l'identification des mots dans le manuel P.C.F. (8,49%), il serait intéressant d'étudier comment elles ont été abordées par les concepteurs, de quel type et de quelle proportion. Pour ce faire, nous rappelons que nous allons les recenser en les regroupant en cinq catégories à savoir : les activités d'imprégnation visuelle, les activités d'imprégnation auditive, les activités de connaissance de code, les activités traitant le principe alphabétique et les activités de combinatoire et syllabation. Les résultats obtenus s'affichent dans le graphique suivant :



Graphique43: Récurrence des différentes activités relatives à l'identification des mots

Les activités de l'identification des mots sont généralement trop minoritaires dans ce manuel, à raison de 9 questions durant toute l'année. Parmi lesquelles on compte 4 questions qui ont visé la connaissance de code (44,44%), 3 questions qui ont visé l'imprégnation visuelle (33,33%) et seulement 2 questions qui ont ciblé l'imprégnation auditive (22,22%).

Par contre, les autres activités, telles que : la syllabation, la combinatoire et le développement du principe alphabétique sont nullement représentées.

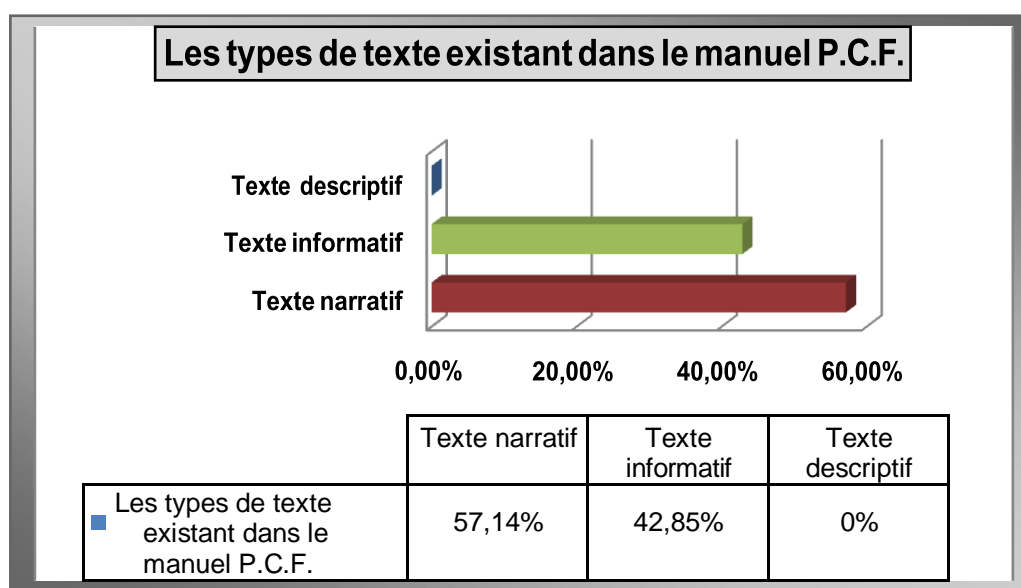
Ces résultats quantitatifs font allusion à ce que les auteurs de ce manuel considèrent l'apprenant du CE4 comme étant un apprenant qui a dépassé la phase de l'identification des mots et du déchiffrage et qu'il est prêt à entamer le sens de tous les textes sans aucune difficulté. La réalité est tout autre, sachant qu'il s'agit d'abord de l'apprentissage d'une langue étrangère et ensuite d'un niveau scolaire élémentaire.

Ce déficit au niveau des activités de l'identification des mots pourrait entraver, dès le début de l'année scolaire, le développement progressif de la compétence de la compréhension.

✓ **Les types de texte étudiés dans le manuel P.C.F.**

Pour avoir une idée sur les types de textes qui prédominent dans le manuel P.C.F, nous avons étudié tous les textes de lecture proposés dans ce manuel.

Le graphique ci – après présente les résultats obtenus comme suit :



Graphique44: Types de textes proposés dans le manuel P.C.F

Il ressort des résultats chiffrés de ce graphique que le manuel P.C.F opte, à récurrence presque égale, pour les textes à dominante narrative (57,14%) et les textes à dominante informative (42,85%). Quant aux autres types de textes, ils semblent négligés par les concepteurs.

Cependant, même si le manuel P.C.F met l'accent sur le texte narratif et informatif, il ne favorise pas l'étude proprement dite des spécificités linguistiques et formelles de chaque type.

Ce qui prime pour ce manuel c'est l'étude de la compréhension globale et thématique des textes proposés en focalisant le champ lexical de chaque thème, sans pour autant entrer dans leurs détails typologiques. C'est pourquoi, si on revient aux compétences visées par les activités de lecture dans ce manuel, on trouve qu'elles favorisent le travail sur la thématique assignée pour chaque séquence. Par exemple pour la séquence 3 dont le thème est « le sport », les leçons de lecture visent : « la lecture et la compréhension des textes traitant des sports » (P.C.F, 2003, p 46), pour la séquence 4 dont le thème est « La météo », les leçons de lecture visent : « la lecture et la compréhension des textes traitant de la météo » (P.C.F, 2003, p58). Ainsi, ce qui est prioritaire c'est la thématique et non la typologie. Ajoutons à cela l'absence du texte descriptif qui constitue un dysfonctionnement dans ce manuel car cela fonctionne en divergence avec les activités de l'écrit qui visent, à plusieurs reprises, la description soit d'un objet, d'un lieu ou d'une personne. Comment un élève peut-il arriver à produire un texte descriptif sans pour autant lui donner l'occasion d'étudier, au préalable, ce genre d'écrit ?

❖ **L'analyse des activités de l'oral proposées dans le manuel P.C.F**

Il est à noter que le manuel de l'élève P.C.F ne propose pas des activités relatives à l'oral. Ce qui fait défaut à ce manuel et prive l'apprenant de son droit d'avoir une idée sur le contenu à apprendre et d'avoir à sa possession un contenu lui permettant de travailler en autonomie en cas de besoin. Néanmoins, le guide du professeur propose aux enseignants des dialogues-supports à exploiter avec les apprenants accompagnés d'un canevas méthodologique récurrent pour toutes les leçons de l'oral, à savoir : Découverte – Compréhension et exploitation – Exploitation et appropriation – Appropriation et production. Chacune de ces étapes devrait être exploitée en une séance, à raison de quatre séances durant la semaine pour chaque leçon de l'oral.

Pour mener à bien ces différentes séances, les concepteurs n'ont pas proposé grand-chose aux enseignants. Ils se sont contentés de lister certaines étapes à suivre sans pour autant proposer des activités ou des situations à exploiter avec les élèves.

❖ **L'analyse des activités de fonctionnement de la langue dans P.C.F**

Pour vérifier si les activités de fonctionnement de la langue dans le manuel P.C.F satisfont la logique de l'approche par compétences, nous procéderons comme suit :

- ✓ inventier et analyser les compétences de faits de langue proposées par le manuel P.C.F du CE4 ;

- ✓ étudier la structure des leçons de faits de langue proposées par P.C.F ;
- ✓ étudier la démarche adoptée par ce manuel pour développer les compétences relatives au fonctionnement de la langue.

✓ *Les compétences de faits de langue proposées par le manuel P.C.F*

matière	Compétences visées	Nbre de leçons
Grammaire	<p>Reconnaitre et utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La phrase / la ponctuation / le genre des noms (2fois) / le pluriel des noms ; ✓ Les déterminants possessifs / la phrase impérative/ la phrase négative ; ✓ La phrase interrogative (2fois) / la phrase exclamative/ les pron. Perso. Sujet ; ✓ L'adj. qualificatif/ les pron. possessifs (2fois) / la notion du verbe / le groupe nominal (2fois) / le groupe nominal sujet / le groupe verbal ; ✓ Le GN complément/ le COI /l'expansion d'une phrase/la réduction d'une phrase. 	24 leçons
Conjugaison	<p>Reconnaitre et utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avoir au présent/ être au présent / Les verbes du 1er groupe au présent ; ✓ « aller » au présent de l'indicatif/ Être et avoir au présent de l'indicatif ; ✓ les verbes pronominaux au présent / Aller à l'impératif + verbe usuels ; ✓ Les verbes du 2ème groupe au présent de l'indicatif (2fois) ; ✓ Le futur des verbes du 1er groupe / Futur des verbes du 2ème groupe ; ✓ « Aller » au futur / P.C des verbes du 2ème groupe /P.C avec l'auxiliaire « avoir » / P.C avec l'auxiliaire «être »/ Verbes du 3ème groupe au présent ; ✓ Le futur des verbes du 3ème groupe (2fois)/ « Pouvoir » et « Vouloir » (2fois) ; ✓ « Faire » et « Dire » au présent/Le futur proche/le passé récent. 	24 Leçons
Orthographe	<p>Reconnaitre et utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A/à – et/est - Les noms au féminin en « ie » / Le pluriel des noms ; ✓ C'est / ses – son/sont - « S » entre deux voyelles/« c » et « ç » / « ge » et « gu » ; ✓ L'orthographe de « f » et « ph » /Les différentes graphies de son « é » / Leurs / leur/ L'accord de l'adjectif qualificatif / « m » devant « b » / « ou » et « où » ; 	24 Leçons

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le féminin des noms en « eur » / Le pluriel des mots en « al »/ « on » et « ont » ; « ces » et « c'est »/L'accord du verbe avec le sujet ; ✓ Les différentes graphies du son « k ». 	
Lexique	<p>Enrichir le lexique de</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ la famille/ l'école/ les achats / l'alimentation / le sport ; ✓ la météo / l'environnement / le monde agricole/ le monde urbain ; ✓ les fêtes de la société marocaine/ la santé /l'aspect vestimentaire ; ✓ la politesse/ les médias / l'informatique/ du voyage/ du jeu ; ✓ Je m'initie à l'utilisation du dictionnaire. 	24 Leçons

Tableau36 : Compétences de faits de langue proposées par le manuel P.C.F

A la lecture du tableau ci-dessus, regroupant les différentes compétences de langue visées par le manuel P.C.F du CE4, nous avons pu remarquer ce qui suit :

- ❖ le nombre des leçons de langue programmées (96 leçons par an et 24 leçons par séquence) est trop élevé pour l'apprentissage d'une langue étrangère et pour un apprenant d'un niveau élémentaire comme le CE4 ;
- ❖ l'emplacement de certaines leçons semble inadéquat pour l'évolution logique de l'apprentissage. Par exemple : pour la grammaire, nous avons la leçon « la notion du verbe » qui devrait être programmée au début de l'année et non vers la fin, et cela pour pouvoir étudier « la phrase » et les leçons de la conjugaison sans difficultés énormes. Un autre exemple de ce genre pour la conjugaison : il s'agit de la leçon « les verbes du 2^{ème} groupe » qui devrait être programmée, logiquement, avant la leçon « les verbes du 2^{ème} groupe au présent » D'autant plus, qu'il aurait fallu programmer, au début de l'année, une leçon à part entière pour étudier les différents groupes des verbes. Un troisième exemple reflétant ce problème de l'emplacement et de la succession des leçons, il s'agit de l'orthographe, notamment pour la leçon « L'accord du verbe avec le sujet » qui devrait être étudiée au début de l'année pour faciliter l'apprentissage de la conjugaison et de certaines leçons de grammaire ;
- ❖ l'absence de certaines leçons intéressantes de conjugaison et de grammaire, telles que la leçon de conjugaison « les groupes des verbes » qui facilitera, sans nul doute, l'étude de toutes les leçons de conjugaison, et la leçon de grammaire : « la phrase

déclarative ». Comment peut-on enseigner les types de phrase sans étudier, d'abord, la phrase déclarative ? ;

- ❖ la complexité de certaines leçons de conjugaison pour les apprenants du CE4, telles que les leçons : « Le futur proche » et « Le passé récent » ;
- ❖ les leçons de lexique proprement dites (la synonymie, l'antonymie, mots de même famille, les mots outils (les mots invariables), l'homonymie ...) sont catégoriquement absentes, Seul le lexique thématique qui a été visé par les concepteurs.

✓ *Structure des leçons des faits de langue dans le manuel P.C.F.*

Matières	Structures et remarques
<p>Grammaire Conjugaison Orthographe Lexique</p>	<p>I) Structure</p> <p>Le manuel de l'apprenant P.C.F ne propose aucune méthodologie didactique pour l'exploitation des leçons de langue proposées. Il se contente de proposer quelques exercices d'application pour chacune des disciplines de langue. Ces exercices sont, généralement, au nombre de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deux exercices pour la grammaire ; ▪ Trois exercices pour la conjugaison ; ▪ Deux exercices pour l'orthographe ; ▪ Trois exercices pour le lexique. <p>II) Remarques</p> <p>A la lecture des différents exercices applicatifs envisagés, nous avons constaté ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ le manuel P.C.F consacre une double page pour les activités de langue. La 1^{ère} page a été consacrée pour les exercices de la grammaire et de la conjugaison et la 2^{ème} page a été réservée pour les exercices d'orthographe et de lexique (à raison de demi-page pour chaque discipline). Cet espace semble trop réduit et insuffisant pour proposer un choix diversifié d'exercices susceptibles d'aider l'enseignant pour différencier l'enseignement et l'apprenant pour s'exercer plus en autonomie ; ✓ le nombre d'exercices proposés pour chaque discipline est insuffisant pour développer les compétences visées. ✓ toutes les activités d'application proposées sont des exercices décontextualisés, de type : exercices à trou, exercices de correspondance, exercices de type vrai u faux, tableaux à remplir. Tous ces exercices visent des contenus disciplinaires décloisonnés ; ✓ l'absence totale des situations fonctionnelles mobilisatrices susceptibles d'aider l'apprenant à utiliser les notions linguistiques étudiées concrètement. Et ce pour réaliser le transfert des apprentissages et

	<p>activer le savoir-agir de l'apprenant ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ l'absence d'une méthodologie didactique spécifique aux leçons de langue pourrait constituer un obstacle pour l'enseignant et encore plus pour les parents, notamment les avertis. Ce manque prive ces derniers de leurs droits d'avoir une idée sur la démarche adoptée (déductive ou inductive), ✓ l'absence des règles de langue pourrait constituer un obstacle pour les apprenants qui ont l'habitude de travailler en autonomie à la maison ; ✓ l'absence des activités différenciées privent les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage de leur droit d'apprendre à leur rythme ; ✓ l'absence des activités de l'évaluation formative susceptibles d'aider l'enseignant à vérifier le degré d'atteinte des objectifs visés.
--	---

Tableau37 : Structure des leçons des faits de langue dans le manuel P.C.F

✓ ***La démarche proposée pour développer les compétences des faits de langue***

Le guide du professeur ne propose pas grand-chose aux enseignants pour développer les compétences relatives aux faits de langue. Ils ne proposent qu'un canevas méthodologique simple, récurrent pour toutes les leçons de langue. Ce canevas est le suivant : Découverte – Observation et étude – Application – Evaluation. Et pour chaque étape, ils envisagent des exemples décontextualisés mobilisant le phénomène linguistique étudié. Aucune situations fonctionnelles ne sont envisagées pour permettre aux apprenants l'utilisation concrète de la notion de langue visée. Ainsi, l'apprentissage par situation n'est pris en considération par les activités de langue. Ce qui laisse la réalisation du transfert des apprentissages en suspension.

❖ **L'analyse des activités de l'écrit proposées dans le manuel P.C.F**

Le manuel P.C.F propose deux activités écrites : l'expression écrite et l'écriture. Pour analyser ces deux matières, nous procéderons comme suit :

- présenter quelques considérations théoriques relatives à l'enseignement de l'écriture ;
- analyser les activités de l'écriture proposées dans ce manuel
- inventorier et analyser les compétences de l'expression écrite visées par le manuel P.C.F ;
- analyser les activités de l'expression écrite proposées : structure et contenu ;
- étudier la démarche adoptée par le guide de professeur pour développer les compétences de l'écrit ;

✓ ***Les activités de l'écriture : quelques considérations théoriques***

Le déficit de l'écriture pour un apprenant du primaire est le passage du script à la cursive. Les lettres du script sont « composées de formes simples (cercles, demi-cercles et droites) indépendante l'une de l'autre » (Jean-Claude Lessard, 1977, p26). Cette forme simple des

lettres du script rend leurs écritures plus faciles et plus adaptées aux apprenants, notamment pour les niveaux les plus bas du primaire.

Quant à l'écriture cursive, « elle est, au contraire, caractérisée par un enchaînement de lettres en un mouvement continu, avec très peu de levers de crayon » (Montésinos, 2015, p4). Ce genre d'écriture dite attachée présente souvent des difficultés, notamment pour les apprenants dont la psychomotricité est moins développée. C'est pourquoi, la chercheuse canadienne Isabelle Montésinos Gelet (2015) estime qu'« apprendre les deux styles d'écriture en début de scolarité représente une charge cognitive supplémentaire qui ralentit les progrès dans les autres apprentissages »⁴⁷. Sachant que le système scolaire canadien adopte le modèle « script-cursive », c'est-à-dire que les apprenants du primaire au Canada apprennent l'écriture script en 1^{ère} année et commencent l'écriture cursive au cours de la deuxième année.

Pour prouver l'inefficacité de ce modèle, les chercheuses Isabelle Montésinos Gelet, Marie-France Morin et Natalie Lavoie ont mené en 2011 une étude auprès de 718 apprenants de la 2^{ème} année. Elles ont obtenu le résultat suivant : « les élèves qui n'ont appris que la cursive écrivent plus correctement, en respectant la norme orthographique, alors que ce sont les élèves qui ont fait un double apprentissage de la calligraphie, script puis cursive, qui progressent le moins au cours de la 2^{ème} année pour l'écriture de mots » (Isabelle Montésinos et autres, 2011, p11). A la lumière des résultats de cette recherche, ces trois chercheuses proposent d'éviter le modèle double « script puis cursive » dans l'apprentissage de l'écriture et adopte uniquement l'écriture cursive qui a fait preuve d'efficacité du point de vue du développement des habilités en écriture.

Au Maroc, c'est le modèle cursif qu'on adopte pour l'apprentissage de l'écriture. Sachant que pour la lecture on alterne entre le script, quand on recourt au manuel scolaire, et l'écriture cursive quand on utilise le tableau ou les cahiers des apprenants. Alors que, dès qu'on passe à l'écriture, proprement dite, c'est l'écriture cursive qui est privilégiée.

Cependant, bien que nous adoptions le modèle cursif dans l'apprentissage de l'écriture, les réalisations calligraphiques de certains apprenants marocains pourraient être défectueuses. Les causes seraient nombreuses dont nous citons : problèmes de motricité, problèmes de concentration, problèmes d'intelligence visuelle, etc.

⁴⁷ Ibid, p3

Pour réduire certaines de ces anomalies et développer la compétence calligraphique des apprenants, il serait utile, que le manuel scolaire propose aux enseignants diverses situations et activités d'écriture visant différents profils d'élèves. Parmi ces activités⁴⁸, nous citons:

- des activités de découpage (exemple : découper des lettres en carton) pour développer le côté psychomoteur de l'apprenant ;
- des activités d'écriture sur des surfaces de tailles différentes, en variant la taille de la lettre pour faciliter la mémorisation de sa trajectoire et pour développer l'aisance graphomotrice chez certains apprenants ;
- rattacher les mots à écrire à leurs images correspondantes pour faciliter la mémorisation de la relation signifiant-signifié ;
- colorier les interlignes pour faciliter le repérage visuel ;
- utiliser des flèches pour montrer aux apprenants les lettres qui occupent une seule, deux ou trois interlignes en haut, de même pour les lettres qui descendent d'une seule ou deux interlignes en bas.

❖ **Analyser les activités de l'écriture proposées dans ce manuel P.C.F**

✓ **Structure des activités de l'écriture**

Matière	Structure et remarques
L'écriture	<p>I) Structure</p> <p>En examinant les activités de l'écriture proposées dans le manuel P.C.F, nous avons remarqué ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ l'activité de l'écriture occupe le un tiers de la page, elle est envisagée sur un espace interligne ; ✓ chaque leçon d'écriture vise une seule lettre, transcrite sur l'espace interligne en différentes formes : en script majuscule, en cursive minuscule, en cursive majuscule pour terminer par une phrase en cursive contenant la lettre étudiée. <p>II) Remarques</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ l'espace minime réservé aux activités de l'écriture fait allusion à ce que les concepteurs ne donnent pas une grande importance à ce genre d'activité ; ✓ les activités de l'écriture proposées sont des activités classiques et

⁴⁸ Ces propositions sont inspirées du rapport de recherche « Une approche pédagogique pour travailler les compétences graphomotrices en écriture au premier cycle du primaire » effectué par Marie-France Morin et Natalie Lavoie en 2013, disponible en ligne in: frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/1320970/PT_LavoieN_annexeB_competences-graphomotrices.pdf, consulté le 2/12/2017.

	<p>routinières sans diversification, sans couleurs, sans images. Cela prouve que le manuel P.C.F ne prend pas en compte les différents profils d'élèves ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ aucune activité visant le développement des habilités psychomotrices des apprenants n'est envisagée ; ✓ les modèles proposés ne contiennent pas un mot renfermant le graphème étudié. Autrement dit, le manuel passe directement de la lettre vers la phrase. Cela laisse entendre, encore une fois que ce manuel ne prend pas en considération les apprenants, à difficultés d'apprentissage, dont les capacités motrices sont moins développées.
--	---

Tableau38 : Structure des activités de l'écriture proposées par le manuel P.C.F

✓ **Les compétences de l'expression écrite visées par le manuel P.C.F**

Discipline	Compétences visées
L'expression écrite	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Présenter et remplir une fiche d'informations, une carte d'identité scolaire ; ✓ Décrire mon école ; ✓ Ecrire les noms des légumes et des fruits que j'aime ; ✓ Décrire et réaliser un jeu ; ✓ Mettre en ordre des phrases pour former un paragraphe ; ✓ Décrire une tenue de sport et un terrain de football ; ✓ Ecrire un bulletin météo à partir d'une carte ; ✓ Remettre en ordre des phrases pour former un paragraphe ; ✓ Rédiger le début d'un paragraphe ; ✓ Décrire la circulation dans une grande ville ; ✓ Ecrire un paragraphe pour parler du travail des enfants et de l'enfance exploitée ; ✓ Remplir une fiche de vaccination et construire à partir d'image une petite histoire ; ✓ Décrire la façon de s'habiller d'une personne ; ✓ Compléter un dialogue et d'utiliser des formules de politesse dans des phrases ; ✓ Ecrire un paragraphe pour demander ou donner des informations ; ✓ Transcrire des numéros de téléphone et écrire un SMS ; ✓ Ecrire un article court, destiné au journal mural de la classe ; ✓ S'initier aux techniques d'écriture d'un article ; ✓ Ecrire un message électronique ; ✓ Donner par écrit des informations utiles à partir d'un billet de train ; ✓ Ecrire un paragraphe pour inciter à la protection des plages contre la pollution ; ✓ Résumer une page de bande dessinée ; ✓ Ecrire un paragraphe où je fais preuve de créativité.

Tableau39 : Compétences de l'expression écrite visées par le manuel P.C.F

A la lecture des différentes compétences de l'écrit visées par le manuel P.C.F, nous avons pu constater ce qui suit :

- ✓ le nombre des leçons d'expression écrite programmées dans ce manuel est trop élevé (24 leçons), à raison de deux leçons par séquence. Et cela est à l'encontre du manuel « Mes apprentissages en Français » qui a envisagé seulement 12 leçons durant l'année scolaire. Cela pose la question de l'adéquation ou non avec les propos du programme de CE4. Cette question reste en suspension car le livre blanc n'a proposé aucun programme relatif aux activités de l'expression écrite pour le CE4. Il s'est contenté, dans son texte, de préciser que « concernant l'expression écrite, le champ référentiel sera en relation avec l'oral et la lecture » (livre blanc, 2000, p120) ;
- ✓ l'approche adoptée par ce manuel pour développer les compétences de l'écrit s'avère ambiguë et imprécise. Les concepteurs ne semblent pas opter pour une augmentation progressive du volume de la production écrite au cours de l'année. En effet, dans ce manuel, on commence, dès la 4^{ème} séquence, à viser la production d'un paragraphe et la description d'un objet, d'un lieu, d'une situation. Cela pourrait entraver le développement progressif de la compétence et pourrait être difficile voire compliquer pour l'apprenant d'un niveau élémentaire comme le CE4, notamment pendant le 1^{er} semestre. D'autant plus qu'envisager la description comme activité de l'écrit semble en divergence avec les activités de lecture qui n'envisagent pas, quant à elles, ce type d'écrit. Comment peut-on demander à un élève de décrire quelque chose par écrit, alors qu'on n'a pas encore étudié avec lui des textes de lecture à visée descriptive ?

✓ **La structure des leçons de l'expression écrite dans le manuel P.C.F**

Matière	Structure et remarques
L'expression écrite	<p>I) Structure</p> <p>Le manuel P.C.F ne propose aucune méthodologie spécifique pour exploiter les leçons de l'expression écrite. Il se contente de proposer quelques exercices de production. Ces exercices sont, généralement, au nombre de deux ou trois activités avec des outils d'aide : images, cartes, fiches, croquis...</p> <p>II) Remarques</p> <p>En consultant les différentes activités de l'expression écrite proposées dans le manuel P.C.F, nous avons constaté ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ deux leçons d'expression écrite sont envisagées pour chaque séquence, à raison d'une leçon par semaine. Cela laisse entendre que les activités de l'écrit, dans ce manuel, ne sont pas considérées comme un aboutissement

	<p>vers lesquelles convergent toutes les leçons de la séquence ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ l'approche adoptée par ce manuel pour développer les compétences de l'écrit s'avère ambiguë. Les activités proposées semblent balancer entre ce qui est simple et ce qui est complexe. En effet, pour les séquences : 1, 2 et 3, on a proposé des activités simples visant la production de petites phrases simples. Alors que pour les séquences 4 et 5, on a visé la production de petits paragraphes, pour revenir à la construction de phrases simples durant les séquences 6 et 7 et à la production des paragraphes pour les séquences 8 et 9, ainsi de suite. Ce genre d'agencement des activités de l'écrit semble ambigu et incompréhensible. ✓ l'absence d'activités d'initiation visant la préparation de l'écrit (exercices d'enrichissement lexical, exercices articulant l'écrit avec les autres compétences...); ✓ l'idée d'aider les élèves à produire à partir d'images est fortement convenable et adaptée aux apprenants du CE4, surtout que la qualité d'images proposées est assez acceptable. Néanmoins, ces supports semblent sous-exploités, dans la mesure où pour chaque image on pose généralement seulement une seule question d'observation ou de production écrite de type « imagine ce que disent..., », « écris un paragraphe », « observe et raconte ce qui se passe » ; ✓ les activités de l'écrit semblent étroitement liées aux thématiques étudiées dans les séquences. Néanmoins, la compétence socioculturelle s'avère catégoriquement négligée; ✓ les situations problèmes mobilisatrices ne sont pas prises en considération par ce manuel. Cela éloignent les activités de l'écrit de l'esprit de l'approche par compétences ; ✓ aucune liste de vocabulaire, accompagnant les activités de l'écrit, n'est proposée pour aider les apprenants dans leurs productions.
--	---

Tableau40 : Structure des leçons de l'expression écrite dans le manuel P.C.F

✓ La démarche proposée par le guide pour développer les compétences de l'écrit

Pour exploiter les leçons de l'expression écrite, les concepteurs ont proposé un schéma méthodologique récurrent, met en jeu quatre étapes, à savoir : Découverte (étape d'enchaînement avec les activités orales préalablement étudiées) – Préparation orale (interprétation des consignes) – Entraînement (travail collectif, travail de groupe ou individuel sur les ardoises) – Production (exécution des activités du manuel)- Evaluation (correction collective, correction individuelle).

❖ L'étude de la cohérence entre les disciplines dans l'unité didactique

Le livre blanc a attiré l'attention, dans son texte, sur la relation que les activités de l'écrit devraient entretenir avec les autres disciplines, notamment avec l'oral et la lecture : « concernant l'expression écrite, le champ référentiel sera en relation avec l'oral et la lecture »⁴⁹. Cette citation fait allusion à ce que l'écrit devrait jouer le rôle d'une discipline vers laquelle convergent toutes les autres compétences et toutes les disciplines. Autrement dit, l'expression écrite se construit en articulation avec les activités de l'oral, de lecture et des activités de langue afin de réaliser la dimension projet de la séquence et l'interdisciplinarité entre ses différentes disciplines.

Pour vérifier si le manuel P.C.F prend en considération la dimension projet et la dimension interdisciplinaire dans l'élaboration des séquences, nous allons étudier la cohérence interne de certaines séquences du manuel P.C.F en croisant et comparant les compétences, les objectifs et les contenus envisagés par toutes les disciplines.

Le tableau, ci-après, synthétise les résultats obtenus comme suit :

Disciplines		Compétences visées
Séq 1	Exp. orale	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter, se présenter • Se situer dans l'espace
	Lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et exploiter des textes traitant de la famille/l'amitié • Lire et exploiter des textes traitant de l'école
	Activités de langue	<ul style="list-style-type: none"> • La phrase / La ponctuation • Avoir et être au présent de l'indicatif • Enrichir le lexique de la famille, de l'amitié et de l'école
	Exp. écrite	<ul style="list-style-type: none"> • Se présenter par écrit- décrire l'école
Séq 3	Expression orale	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer la notion d'appartenance • Exprimer un sentiment de satisfaction
	Lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et comprendre des textes traitant le sport
	Activités de langue	<ul style="list-style-type: none"> • Les déterminants possessifs/ Le genre des noms • Être et avoir au présent de l'indicatif/ Les verbes pronominaux au présent • Enrichir le lexique du sport.
	Expression écrite	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en ordre des phrases pour former un paragraphe traitant le sport • Décrire une tenue de sport et un terrain de football

⁴⁹ Opcit., p17

Séq4	Expression orale	<ul style="list-style-type: none"> • Se repérer dans le temps • Permettre et interdire
	Lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et exploiter des textes traitant de la météo • Lire et exploiter des textes traitant de la nature et des animaux
	Activités de langue	<ul style="list-style-type: none"> • La phrase impérative/ La phrase négative • « Aller » à l'impératif/ Les verbes du 2ème groupe au présent de l'ind. • Enrichir le lexique de la météo et de la nature et des animaux
	Expression écrite	<ul style="list-style-type: none"> • Ecrire un bulletin météo à partir d'une carte-météo • Remettre des phrases en ordre pour construire un paragraphe
Séq 5	Expression orale	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner et expliquer/ Demander un renseignement
	Lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et comprendre des textes traitant le monde rural et agricole • Lire et comprendre des textes traitant le monde urbain
	Activités de langue	<ul style="list-style-type: none"> • La phrase interrogative (1) et (2) • Les verbes du 2ème groupe au présent / Le futur des verbes du 1^{er} G. • Enrichir un lexique relatif au monde rural et au monde urbain
	Expression écrite	<ul style="list-style-type: none"> • Rédiger le début d'un paragraphe • Ecrire mon adresse précise/ Décrire la circulation dans une grande ville
Séq7	Expression orale	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifier / Comparer • Saluer et remercier
	Lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et comprendre des textes traitant des habits • Lire et comprendre des textes traitant de la politesse
	Activités de langue	<ul style="list-style-type: none"> • L'adjectif qualificatif/ les pronoms possessifs • Le P.C des verbes du 2^{ème} groupe/ Le P.C avec l'auxiliaire avoir • Enrichir le lexique des habits et de l'aspect vestimentaire
	L'expression écrite	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire la façon de s'habiller d'une personne • Compléter un dialogue et utiliser des formules de politesse
Séq 11	L'expression orale	<ul style="list-style-type: none"> • Accepter / Refuser • Apprécier / Juger
	Lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et comprendre des textes traitant des vacances et des lieux de vacances / Lire et comprendre des textes relatant des aventures
	Les activités de langue	<ul style="list-style-type: none"> • Le GN complément/ Le GN complément indirecte • Faire au présent / Dire au présent • L'accord du verbe avec le sujet
	L'expression écrite	<ul style="list-style-type: none"> • Ecrire un paragraphe pour inciter à la protection des plages ; • Résumer une page de bande dessinée relatant des aventures.

Tableau41 : Cohérence entre les disciplines dans le manuel P.C.F

Le tableau ci-dessus et l'étude détaillée du contenu de toutes les activités proposées dans le manuel P.C.F montrent que certaines séquences, dans ce manuel, fonctionnent selon le principe du projet et d'autres non. Pour les séquences là où on a noté une cohérence interne entre ses différentes disciplines, nous citons :

- ❖ la 1^{ère} séquence au niveau de laquelle nous remarquons que la compétence de l'oral qui vise « Présenter, se présenter / Se situer dans l'espace » et la compétence de lecture qui vise « Lire et exploiter des textes traitant de la famille, de l'amitié et de l'école » fonctionnent en adéquation avec l'activité de l'écrit envisagée qui est « Se présenter par écrit- décrire l'école » ;
- ❖ la 4^{ème} séquence qui vise, en général, le travail sur la notion du temps (le climat) et les notions de la permission et l'interdiction. Pour ce faire, il est clair qu'on a mobilisé toutes les disciplines pour réaliser les objectifs escomptés. En effet, au niveau de l'oral, on a visé les objectifs de communication « Se repérer dans le temps/Permettre et interdire », au niveau des activités de lecture, on a visé des textes traitant de la météo et autres traitant tout ce qui concerne la nature et les animaux (protection, interdiction de certains actes, etc), au niveau des activités de langue on a choisi le travail sur « La phrase impérative et la phrase négative » nécessaire pour la permission et l'interdiction. Et tout cela débouche sur l'activité de l'écrit qui vise « Ecrire un bulletin météo à partir d'une carte-météo » et construire un paragraphe dont le thème tourne autour du sujet de la préservation de la nature et des animaux.
- ❖ de même pour la 7^{ème} séquence dont les différentes disciplines entretiennent une certaine cohérence et complémentarité. En effet, cette séquence représente un modèle estimable de l'interdisciplinarité. Les activités de l'oral qui visent les compétences « Qualifier / Comparer / Saluer et remercier », et de lecture qui visent « des textes traitant des habits et de la politesse » convergent par complémentarité vers les activités de l'écrit qui ciblent « la description de la façon de s'habiller d'une personne » et « l'utilisation des formules de politesse dans un dialogue ». D'autant plus que même les activités de langue semblent converger vers les activités de l'écrit du fait qu'elles étudient « l'adjectif qualificatif » dont on a besoin pour qualifier et comparer.

Pour les séquences qui ne semblent pas respecter convenablement le principe du projet et de l'interdisciplinarité, nous citons :

- ❖ la 3^{ème} séquence dont la discipline de l'expression écrite vise « la mise en ordre des phrases pour former un paragraphe traitant le sport et la description d'une tenue de sport

et d'un terrain de football ». Ces activités semblent en divergence avec les activités de l'oral qui visent « la notion d'appartenance et le sentiment de satisfaction » et les activités de lecture qui étudient des textes à visée informative traitant le sport mais ne ciblant pas la notion de l'appartenance et le sentiment de satisfaction ;

- ❖ la 5^{ème} séquence qui a pour thème général : « Le monde rural et le monde urbain » et objectif général « Questionner et expliquer/ Demander un renseignement ». Cette séquence semble loin de réaliser la cohérence interne entre ses différentes disciplines, dans la mesure où les activités de l'écrit s'avèrent fonctionner en divergence avec les activités de l'oral et les activités de lecture. En effet, la discipline de l'écrit au lieu d'opter pour des activités mobilisant la demande d'explications et de renseignements, tel que le dialogue, elle a opté pour des sujets (la rédaction d'un paragraphe, la présentation de son adresse et la description d'un lieu) qui ne permettent pas la mise en pratique de l'objectif susmentionné.

Généralement, la plupart des séquences du manuel P.C.F opte pour la dimension projet. Cependant, la réalisation effective de cette dimension exige l'adoption de l'entrée par situation qui met en interaction plusieurs savoirs et savoir-faire et en articulation plusieurs disciplines. Chose qui fait défaut à ce manuel et accentue le cloisonnement des savoirs et des disciplines. C'est pourquoi, nous pouvons affirmer que le manuel P.C.F n'a pu réaliser la cohérence interne au niveau des séquences que partiellement.

❖ **L'analyse des activités d'évaluation et de soutien**

Pour analyser les activités d'évaluation et de soutien proposées par le manuel P.C.F, nous procédons comme suit :

- ✓ étudier la structure des activités d'évaluation et celles de soutien proposées par le manuel P.C.F ;
- ✓ étudier la démarche proposée par le guide pour exploiter les activités d'évaluation et de soutien.

✓ ***Structure des activités d'évaluation et de soutien***

L'étude détaillée des activités proposées par le manuel P.C.F, nous a révélé que ce manuel ne propose que des activités à visée évaluative, à savoir : l'évaluation diagnostique au début de l'année scolaire intitulée « Phase de transition », et une autre évaluation après trois séquences d'apprentissage. Concernant les activités de soutien, nous avons remarqué que le

manuel P.C.F ne propose aucune activité de ce genre, ni après l'évaluation diagnostique ni après l'évaluation sommative.

Le tableau, ci-après, expose la structure de chaque activité d'évaluation et les différentes remarques qu'on a pu faire à cet égard :

Activité	Structure et remarques
<p>Evaluation diagnostique</p>	<p>I) Structure :</p> <p>Les concepteurs du manuel P.C.F ont planifié ce type d'évaluation sous forme de tests diagnostiques évaluatifs. Ces tests se structurent comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ deux tests diagnostiques visant les compétences de l'oral ; ✓ deux tests diagnostiques visant les compétences de lecture ; ✓ deux tests diagnostiques visant les compétences de l'écrit. <p>II) Remarques</p> <p>L'idée d'envisager des tests diagnostiques, au début de l'année et avant le commencement du nouveau programme, est un point positif dans ce manuel. Ces tests pourraient aider l'enseignant à mesurer le degré de réalisation des compétences développées durant la 3^{ème} année du primaire. Cependant, l'étude détaillée de ces différents tests, nous a permis de constater ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ envisager seulement deux tests évaluatifs pour chaque discipline n'est pas suffisant pour diagnostiquer et évaluer avec pertinence toutes les compétences. En effet, les deux tests envisagés pour l'oral visent seulement l'évaluation de trois compétences, à savoir : « identifier », « s'identifier », « exprimer ses sentiment ». De même pour les activités de lecture, les deux tests proposés visent seulement deux compétences : la différence de prononciation entre (s) et (z) et la prononciation du son (è). Et pour l'écrit, on a ciblé seulement les sons (é), (s), (o) ainsi que la ponctuation ; ✓ aucune activité de soutien ou de consolidation n'est proposée après l'évaluation diagnostique ; ✓ les activités d'évaluation diagnostique proposées sont sous forme d'exercices visant les savoirs en dépit des savoir-faire et des savoir-agir. Elles ne revêtent en aucun cas l'aspect d'une situation mobilisatrice favorisant l'utilisation de plusieurs ressources.

<p>Evaluation sommative</p>	<p>I) Structure :</p> <p>Après trois séquences (6 semaines), les concepteurs du manuel P.C.F proposent des activités d'évaluation qui s'étalent sur deux semaines. Normalement, la 1^{ère} semaine devrait être consacrée pour l'évaluation et la 2^{ème} pour le soutien. Cependant, le manuel P.C.F envisage seulement des activités évaluatives au détriment des activités de soutien. D'autant plus que ce terme « sommative » n'est pas évoqué dans ce manuel. Les activités d'évaluation proposées se structurent, généralement, comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ trois exercices évaluatifs pour la grammaire ; ✓ trois exercices évaluatifs pour la conjugaison ; ✓ trois exercices évaluatifs pour l'orthographe ; ✓ trois exercices évaluatifs pour le lexique ; ✓ un texte de lecture accompagné de questions de compréhension ; ✓ un récit imagé intitulé « Lis et raconte ». <p>II) Remarques</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les trois exercices évaluatifs proposés pour les activités de langue ne sont pas suffisants pour évaluer toutes les ressources de langue installées durant les trois séquences. En effet, pour les séquences d'installation de ressources, les concepteurs ont programmé six leçons de grammaire, six leçons de conjugaison, six leçons d'orthographe et six leçons de lexique. Ainsi, les trois exercices évaluatifs envisagés ne vont pas suffire pour évaluer les six leçons de chaque discipline ; ✓ L'activité de lecture proposée pour l'évaluation semble viser seulement la compétence de la compréhension au détriment de la compétence de l'identification des mots ; ✓ La visée évaluative de l'activité intitulée « lis et raconte » n'est pas claire, surtout que cette activité est dépourvue de consignes et de tâches ; ✓ Aucune activité évaluative visant l'oral et les activités de l'écrit n'est envisagée. ✓ Aucune activité de soutien ou de consolidation n'est envisagée après les activités d'évaluation. ✓ Aucune situation mobilisatrice à visée évaluative n'est envisagée dans ce manuel.
------------------------------------	---

Tableau42 : Structure des activités d'évaluation et de soutien proposées par P.C.F

✓ **La démarche proposée par le guide pour exploiter les activités d'évaluation**

Aucune démarche méthodologique n'a été proposée par les concepteurs, dans le guide du professeur, pour aider les enseignants à exploiter pertinemment les activités évaluatives envisagées dans le manuel de l'élève. Cela prouve que ce guide ne remplit pas son rôle à ce niveau et ne soutient pas les enseignants dans l'étape la plus cruciale dans le processus enseignement/apprentissage qui est l'évaluation et le soutien.

2.1.3.3. Synthèse : Grille récapitulative de l'étude horizontale du manuel P.C.F

Pour récapituler et rassembler tous les résultats de l'étude horizontale relatifs au manuel « Pour communiquer en Français » », nous proposons la grille récapitulative suivante :

Caractéristiques générales du manuel P.C.F	Oui	Non	Parfois
Au niveau des activités d'enseignement			
Il propose le profil d'entrée et de sortie du public cible.		X	
Il propose un référentiel de compétences disciplinaires et transversales.		X	
Il propose des démarches pédagogiques susceptibles d'aider l'enseignant dans son travail.		X	
Il propose un contenu cognitif varié et un ensemble d'exercices d'application.	X		
Il propose des activités et des situations en adéquation avec les principes de l'APC.		X	
Il propose des explications quant à la façon de concevoir un enseignement par compétences.		X	
Il propose des familles de situations d'apprentissage et d'évaluation relatives à chaque compétence ou ensemble de compétences.		X	
Il propose des supports et d'outils d'aide relatifs aux différentes disciplines du manuel.	X		
Il est accompagné d'un CD-ROM contenant des situations d'enseignement et des pratiques enseignantes.		X	
Au niveau des activités d'apprentissage			
Il propose des situations de communication authentiques favorisant la mobilisation de la compétence orale.		X	
Il propose des situations complexes favorisant la mobilisation de plusieurs phénomènes linguistiques.		X	
Il propose des situations d'apprentissage relatives aux activités de l'écrit.		X	
Il propose des activités de lecture visant l'identification des mots.			X
Il propose des activités de lecture visant le traitement du sens.	X		
Il propose des situations d'apprentissage authentiques ou quasi-authentiques traitant des sujets fonctionnels pour réaliser le transfert.		X	

Il propose des situations-problèmes susceptibles de créer chez l'apprenant un conflit cognitif.		X	
Il propose des activités d'apprentissage favorisant l'interdisciplinarité.			X
Il propose des exercices d'application.	X		
Le manuel réalise une cohérence interne en adoptant une entrée par projet.	X		
Il propose des activités différenciées compatibles à plusieurs profils d'élèves.		X	
Il propose des images et des supports illustratifs relatifs aux différents thèmes du manuel.	X		
Au niveau des activités d'évaluation et de soutien.			
Il propose des évaluations diagnostiques au début de l'année scolaire.	X		
Il propose des activités d'évaluation formatives relatives à chaque compétence ou chaque ensemble de compétences.		X	
Il propose des activités d'évaluation sommatives relatives après une période d'apprentissage.	X		
Il propose des activités de soutien collectif relatives à un ensemble de compétences.		X	
Il propose des situations d'évaluation complexes permettant à l'élève la mobilisation de plusieurs ressources.		X	
Il propose des situations-problèmes à visée évaluative avec des consignes qui visent les savoirs et les savoir-faire.		X	
Il propose des familles de situations évaluatives relatives à chaque ensemble de compétences.		X	
Il propose des exercices évaluatifs visant surtout les connaissances théoriques.	X		
Il propose des situations d'évaluation favorisant l'interdisciplinarité.		X	
Il propose des activités d'évaluation différenciées destinées à plusieurs profils d'élèves.		X	
Il propose des activités de soutien différenciées destinées à plusieurs profils d'élèves.		X	
Il propose des activités évaluatives à caractère ludique.		X	

Grille récapitulative n°2 : Etude horizontale du manuel P.C.F

A première vue, cette grille récapitulative fait allusion à ce que le contenu du manuel P.C.F, tel qu'il a été conçu, n'est pas en adéquation avec la logique de l'approche par compétence. Cette constatation manifeste à plusieurs niveaux :

- **Au niveau des activités d'enseignement**

Il est clair, d'après la grille, que le manuel P.C.F ne met à la disposition de l'enseignant aucun outil d'aide susceptible de le soutenir dans le développement des compétences des apprenants. Il propose seulement des connaissances, des exercices et des activités décontextualisés et décloisonnés. En effet, le manuel P.C.F semble lacunaire au niveau des activités et des orientations relatives à l'acte de l'enseignement, dans la mesure où il ne propose ni profils d'entrée et de sortie des apprenants, ni cadre référentiel de compétences, ni démarches pédagogiques, ni clarifications cognitives, ni explications quant à la façon de concevoir un enseignement par compétences, ni activités différenciées visant plusieurs profils d'élèves. Ce manque pourrait compliquer la tâche pour l'enseignant qui se trouve contraint de perdre beaucoup d'énergie pour élaborer des activités et des situations au lieu d'exploiter ses efforts dans des tâches à visée créative et innovante.

- **Au niveau des activités d'apprentissage**

Selon les résultats de l'analyse qualitative du manuel P.C.F et selon les données de la grille récapitulative, nous pouvons affirmer ce qui suit :

✓ le manuel P.C.F adopte une entrée par les contenus au détriment des autres entrées. En effet, ce manuel se contente d'exposer d'une façon linéaire des leçons compartimentées et des exercices d'application décontextualisés, ainsi que des activités évaluatives visant l'évaluation des savoirs en dépit des savoir-faire et des savoir-agir. Au sujet des autres entrées, nous pouvons avancer les remarques suivantes :

- **l'absence d'une entrée par situation**, du fait que ce manuel ne propose, en aucun moment, des situations d'apprentissage ou des situations-problèmes mobilisatrices susceptibles d'aider les apprenants à mobiliser leurs savoirs d'une façon intégrée et de réaliser le transfert des compétences acquises. En effet, il s'avère clair que les concepteurs se sont contentés de présenter les savoirs et les connaissances d'une manière juxtaposée et cloisonnée. De même pour les exercices d'applications et les activités d'évaluation qui semblent hors contexte et compartimentés, chaque exercice semble cibler un seul élément cognitif ou linguistique;

- **l'absence d'une entrée constructiviste** : on remarque que la grande majorité des activités proposées dans le manuel P.C.F ne favorise pas une effective implication des apprenants dans l'acte d'apprentissage. Cela manifeste à plusieurs niveaux : d'abord, ce manuel ne mentionne pas les pré-requis des apprenants avant chaque leçon. D'autant plus que les activités de ce manuel ne s'orientent pas vers l'apprentissage par résolution de problèmes ou par tâches complexes susceptibles de créer chez l'apprenant un conflit cognitif. En outre, toutes les leçons envisagées, notamment les leçons de langue focalisent la transmission d'un ensemble de savoirs livresques et se clôturent par des exercices d'application décontextualisés. Le fait de conceptualiser les activités de langue de cette façon ne procure pas de grands opportunités à l'apprenant pour construire son savoir par lui-même ;
- **l'absence d'une entrée interdisciplinaire**: l'étude détaillée des différentes activités de ce manuel a montré, à plusieurs reprises, que chaque discipline fonctionne seule sans pour autant entretenir de vraies relations cognitives et méthodologiques avec les autres disciplines. Certes, les disciplines de chaque séquence se réunissent autour d'un même thème, et la plupart d'entre elles convergent vers les activités de l'écrit, mais, cela demeure insuffisant pour réaliser le principe de l'interdisciplinarité. Cet état de fait est causé par l'absence totale des situations d'apprentissage favorisant l'interaction de plusieurs savoirs et la mise en jeu de plusieurs compétences disciplinaires. Ainsi, nous pouvons affirmer que le manuel P.C.F, malgré les efforts consentis, continue à opter pour le cloisonnement des connaissances ;
- **L'absence d'une entrée par différenciation** : on note que le fait d'envisager des textes de lecture plus ou moins longs, accompagnés des questions focalisant plutôt le traitement du sens évoque clairement que les élèves qui ont des difficultés au niveau de l'identification des mots ne sont pas pris en compte par ce manuel. Ajoutons à cela, l'absence des activités de l'oral et des activités de soutien et de consolidation qui accentue l'exclusion des apprenants à difficulté d'apprentissage. De surcroit, le nombre réduit des exercices de langue et d'évaluation proposés dans ce manuel minimise les possibilités d'une éventuelle différenciation. L'enseignant, dans ce cas, se trouve obliger de combler ce vide et préparer des activités différenciées compatibles à plusieurs profils d'élèves.

- **Au niveau des activités d'évaluation et de soutien :**

Le manuel P.C.F semble adopter une stratégie évaluative inachevée, dans la mesure où elle n'a pas été complétée, par la suite, par des activités de soutien et de consolidation. Cela semble lacunaire, dans la mesure où les deux actes : évaluation et soutien devraient être considérés comme deux paramètres inséparables dans le processus d'apprentissage.

En effet, les activités d'évaluation diagnostique proposées, quoi qu'elles revêtent, apparemment, l'aspect d'un test de positionnement, elles ne débouchent pas sur des séances de soutien et de consolidation. De même pour l'évaluation sommative qui demeure incomplète devant l'absence des activités de soutien. Cet état de fait, nous laisse penser que ce manuel n'adopte pas une vision évaluative claire et bien raisonnée, surtout avec l'absence totale de l'évaluation formative.

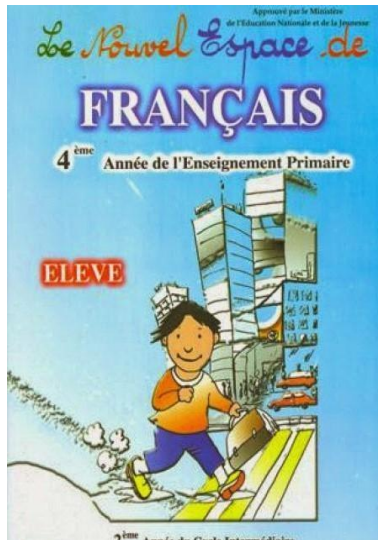
En outre, le type d'activités évaluatives envisagé et qui prend la forme de simples exercices visant l'évaluation des savoirs juxtaposés au détriment des savoir-faire, confirme l'idée que ce manuel adopte une entrée par les contenus en négligeant l'utilité des situations d'intégration mobilisatrices susceptibles de réaliser le transfert des apprentissages souhaité.

A la lumière de toutes ces données, nous pouvons affirmer que le manuel P.C.F est loin de satisfaire la logique de l'approche par compétences, dans la mesure où il transgresse la plupart de ses principes, à savoir : réaliser l'équilibre entre l'entrée par contenu et par situation, réaliser l'apprentissage par résolution du problème, réaliser l'interdisciplinarité, réaliser l'apprentissage par différenciation. Toutes ces carences entravent la réalisation de l'objectif ultime de cette approche qui est le transfert des apprentissages. Néanmoins, nous rappelons que le seul principe respecté par ce manuel est la réalisation partielle d'une cohérence interne entre les différentes disciplines d'une séquence donnée.

2.14 Etude du manuel scolaire « Le Nouvel Espace du Français »

2.1.4.1. Pré-analyse du manuel scolaire N.E.F : étude de la macrostructure

✓ Fiche signalétique

	Titre	Le Nouvel Espace de Français
	Niveau	CE4
	Editeur	Librairie Al Maarif
	Auteurs	2 enseignants du français du primaire et un enseignant universitaire
	Document accompagnateur	Guide de professeur
	Date de la 1ère apparition	2003
	Nbre de séquences	12
	Nbre de page	204

Fiche signalétique n°3 représentant « Le Nouvel Espace de Français » du CE4

Le manuel « Le Nouvel Espace de Français » du CE4 a été publié pour la première fois en 2003. Il est le produit d'une équipe de professeurs spécialistes en matière de français. Ce manuel scolaire fait partie d'un ensemble pédagogique qui se compose de livre de l'élève et du guide de professeur. Aucun autre support-aide n'est envisagé pour accompagner ce manuel : ni cahier d'exercices, ni CD-ROM, ni recueil iconographique relatif à chaque thème.

✓ Structure globale du livre

Eléments observés	Analyse
La couverture	La première de couverture s'ouvre sur l'intitulé du manuel « Le Nouvel Espace de Français ». L'expression « Le Nouvel Espace » est écrite en écriture cursive et le terme « Français » s'écrit en gros caractère. En bas de cet intitulé, écrit le niveau auquel ce manuel est destiné. Cette page s'avère moins attractive avec une couleur bleue et une petite image à droite. Cette dernière représente un petit garçon souriant qui porte un cartable et prend une route urbaine où il y a des immeubles et des voitures. Cette image fait allusion au développement urbain.
L'organisation du manuel	De même pour les manuels M.F et P.C.F, le manuel « Le Nouvel Espace de Français » adopte une progression linéaire séquentielle à structure répétitive. Il se structure en douze séquences, chacune d'elle s'étale sur deux semaines traitant deux thèmes bien distincts et visant le développement d'un certain nombre de compétences.

Structure de la séquence	Le manuel « Le Nouvel Espace de Français » », comme les autres manuels, satisfait les exigences du curriculum en termes de thèmes, de séquences et de répartition annuelle : douze thèmes, douze séquences, chaque séquence s'étale sur deux semaines et après trois séquences, on envisage des activités à visée évaluative. La spécificité des séquences dans ce manuel est qu'elles débutent par une page de présentation où figurent la structure de la séquence et les compétences visées. Les activités de chacune des deux semaines de la séquence sont présentées d'une manière confondue occupant 14 pages et se répartissent comme suit :		
	Semaine1 et 2	Page1	Page de présentation de la séquence
		Page2 et 3	Activités de la communication
		Page4, 5 et 6	Les activités de lecture
		Page7, 8, 9, 10 et 11	Les activités de langue
	Page12, 13 et 14	Les activités de l'écrit (Production de l'écrit + écriture)	
Les facilitateurs	Avant – propos	Il est destiné aux apprenants. Il leur donne des renseignements sur le contenu du manuel et sur sa composition.	
	Comment utiliser ce manuel	Il s'agit d'un schéma-facilitateur présentant la structure des activités de certaines disciplines, notamment : la communication et la lecture.	
	Tableau de conjugaison	Il s'agit d'un tableau présentant la conjugaison de quelques verbes usuels aux temps simples (présent – futur –P.composé).	
	Glossaire	Il s'agit d'une liste alphabétique de mots avec leurs pages correspondantes.	
	Table des matières	Elle est placée à la dernière page du livre. Elle reprend les intitulés des leçons des différentes disciplines et les thèmes des séquences avec leurs pages correspondantes.	

Tableau43 : Structure globale du manuel « Le Nouvel Espace de français »

Le tableau ci-dessus nous montre que le manuel « Le Nouvel Espace de Français » adopte une structure séquentielle récurrente. Les différents facilitateurs qu'il propose facilitent son utilisation, notamment la page qui s'intitule « comment utiliser ce manuel » et la table des matières. Cependant, l'absence d'une phase de transition à visée évaluative et des activités de soutien fait défaut à ce manuel.

2.1.4.2. Analyse du manuel scolaire N.E.F : étude de la microstructure

Pour analyser le contenu du manuel N.E.F et vérifier si ses activités sont en concordance avec l'esprit de l'approche par compétences, nous procéderons comme suit :

- ✓ répertorier les compétences disciplinaires visées par le manuel N.E.F
- ✓ analyser les facilitateurs pour en déduire l'intention pédagogique des concepteurs ;
- ✓ analyser le contenu et les compétences visées des activités de l'oral ;
- ✓ analyser le contenu et les compétences visées des activités de lecture ;

- ✓ analyser le contenu et les compétences visées des activités de langue ;
- ✓ analyser le contenu et les compétences visées des activités de l'écrit.
- ✓ Analyser le contenu et la conception des activités d'évaluation.

❖ **Les compétences disciplinaires visées par le manuel N.E.F du CE4**

En examinant le contenu du manuel scolaire le N.E.F, nous nous sommes rendu compte que les concepteurs de ce manuel n'ont pas déterminé des compétences spécifiques à chaque discipline, mais ils se sont contentés d'envisager, généralement, la réalisation de deux compétences globales pour chaque séquence en précisant, par la suite, les contenus langagiers susceptibles d'aider à leur réalisation. Le tableau ci-après répertorie ces compétences comme suit :

Séquences	Compétences à développer
Séquence1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Donner des informations sur soi et sur les autres ; ✓ Demander à quelqu'un des informations le concernant.
Séquence2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Savoir quantifier, écrire une liste ; ✓ Composer un menu/ Produire de l'oral à partir des images
Séquence3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Donner des conseils, des explications ; ✓ Produire un document fonctionnel : une recette de cuisine, un règlement ; ✓ S'informer sur quelqu'un.
Séquence4	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprendre des symboles sur une carte ; ✓ Lire une carte / Produire de l'oral à partir d'images.
Séquence5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Etablir des liens logiques et chronologiques ; ✓ Lire, comprendre et se repérer dans un plan.
Séquence6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lire une affiche / Ecrire une carte de vœux ; ✓ Comprendre, lire et écrire un mode d'emploi ; ✓ Lire et jouer un passage tiré d'une pièce de théâtre.
Séquence7	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exprimer une opinion personnelle ; ✓ Décrire (brosser un portrait simple) / Lire une BD.
Séquence8	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lire un document fonctionnel de vulgarisation scientifique ; ✓ Produire de l'oral à partir des images.
Séquence9	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Parler d'un événement / Raconter par écrit ; ✓ Lire un programme de télévision / Produire de l'écrit à partir d'un programme de télévision.
Séquence10	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lire et écrire une lettre ; ✓ Etablir une liste et produire de l'écrit à partir de cette liste.
Séquence11	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lire / Ecrire une carte postale.
Séquence12	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Raconter oralement une histoire ; ✓ Ecrire une histoire / réécrire une histoire.

Tableau 44 : Compétences disciplinaires visées par le manuel N.E.F du CE4

A la lecture de ces différentes compétences, nous avons pu constater ce qui suit :

- le fait de cibler, généralement, deux compétences majeures pour chaque séquence, et de déterminer les ressources adéquates pour leur réalisation semble un point positif dans ce manuel. En effet, dans le manuel N.E.F, on ne vise pas des compétences disciplinaires, mais on vise des compétences générales qui se déclinent en objectifs d'apprentissage puis en contenus cognitifs susceptibles de mener à la réalisation des objectifs et des compétences préalablement déterminés.
- les compétences visées semblent suffisamment adaptées au niveau et à l'âge des apprenants du CE4. Elles visent le développement progressif d'un certain nombre de capacités et habiletés fonctionnelles, telles que : savoir quantifier, produire une recette de cuisine, lire et comprendre des symboles sur une carte, lire une affiche, écrire une carte de vœux, lire, comprendre et écrire un mode d'emploi, etc. Et ce n'est qu'à partir de la 9^{ème} séquence qu'on commence à demander aux apprenants de raconter une histoire oralement et par écrit ;
- la plupart des productions orales et écrites envisagées se fait à partir d'images. Cela semble adéquat à l'âge des apprenants du primaire.

❖ L'analyse des facilitateurs

Le manuel N.E.F propose, comme facilitateurs, un avant-propos et une page de présentation au début, un tableau de conjugaison, un glossaire et une table des matières à la fin. Nous précisons que nous étudierons seulement l'avant-propos du fait qu'il renferme des informations qui pourraient nous orienter dans notre analyse.

Le tableau, ci-après, étudiera les propos de cet avant propos comme suit :

Facilitateur	Analyse
Avant-propos	<p>Les concepteurs de ce manuel ont commencé leur discours par une déclaration claire concernant la pédagogie et l'approche adoptées lors de l'élaboration du manuel N.E.F : « Ce manuel a été conçu selon une démarche qui s'appuie sur la pédagogie des compétences et qui s'inscrit dans l'approche communicative » (N.E.F, 2003, p3).</p> <p>Ensuite, ils ont donné aux apprenants des informations sur la structure du manuel et ses différentes disciplines ainsi que sur les périodes des évaluations.</p> <p>Au sujet de l'évaluation, les concepteurs affirment qu'ils ont envisagé à la fin de chaque période de 3 séquences d'apprentissage une évaluation dont l'objectif est d'aider l'élève à s'auto-évaluer : « Des évaluations sont insérées (...) pour t'orienter à mieux te tester et à évaluer tes performances. Cela te permettra de connaître tes lacunes en vue de les combler »⁵⁰. Cette citation fait allusion à ce que les activités d'évaluation sont envisagées sans activités de soutien en léguant la responsabilité du soutien à l'apprenant qui devrait s'auto-évaluer à partir des résultats des activités évaluatives proposées pour pouvoir s'auto-soutenir et combler ses lacunes par la suite.</p>

Tableau 45 : Structure de l'avant-propos du manuel N.E.F

❖ **L'analyse des activités de l'oral proposées dans le manuel N.E.F**

Rappelons que pour développer la compétence orale de l'apprenant, le manuel scolaire devrait proposer, régulièrement, les types d'activités suivants:

- ✓ des activités visant le développement de la conscience phonologique ;
- ✓ des activités visant le développement de la conscience syntaxique ;
- ✓ des activités visant l'enrichissement du capital lexical de l'apprenant ;
- ✓ des activités visant la compétence de la compréhension orale ;
- ✓ des activités visant la dimension prosodique de l'oral ;
- ✓ des activités visant la compétence socioculturelle ;
- ✓ des activités visant la compétence de la production orale.

Pour avoir une idée sur les types d'activités privilégiés par le manuel N.E.F, nous adopterons la méthodologie suivante :

- ✓ étudier la structure des leçons de l'oral proposées par ce manuel ;
- ✓ étudier les compétences de l'oral visées ;
- ✓ étudier la démarche adoptée par ce manuel pour développer la compétence orale.

⁵⁰Ibid.

✓ *La structure des leçons de l'oral proposées par le manuel N.E.F*

Discipline	Structure et remarques
Communication	<p>I) Structure :</p> <p>Le manuel N.E.F consacre deux pages pour exploiter les activités de l'oral : la 1^{ère} page est réservée aux activités de l'oral de la 1^{ère} semaine et la 2^{ème} page pour les activités de la 2^{ème} semaine. Les activités de l'oral des deux semaines adoptent, généralement, la même structure en s'organisant en trois rubriques :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) la rubrique : « J'observe et je lis » : les activités de cette rubrique se basent sur, soit des vignettes de BD, soit des dialogues à observer et à lire. Ces deux supports sont toujours accompagnés d'images reflétant plus ou moins le contenu du texte-support ; 2) la rubrique « Je comprends la situation » qui proposent des questions visant la compréhension du dialogue-support. Ce sont, généralement, des questions ouvertes ciblant les personnages, le temps, le lieu et les actions ; 3) la rubrique « Je m'exerce » : la spécificité de cette rubrique est qu'elle propose des situations discursives visant l'entraînement et l'utilisation des actes de langage étudiés dans des situations authentiques ou quasi-authentiques variées ; 4) la rubrique « Je produis », elle aussi, propose des situations d'échange souvent quasi-authentiques visant le développement de la compétence de la production de l'oral. Cependant, cette rubrique ne figure pas dans toutes les activités de l'oral, mais seulement dans certaines séquences telles que : la 1^{ère}, la 4^{ème}, la 6^{ème} et la 8^{ème} séquence. <p>II) Remarques</p> <p>En consultant les activités de communication proposées dans le manuel N.E.F, nous avons pu constater ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ toutes les séquences s'ouvrent sur les activités de l'oral, rebaptisées par ce manuel « Communication ». Le choix de débiter par l'oral s'avère légitime dans la mesure où, habituellement, la parole précède toujours la lecture et l'écriture ; ✓ le dialogue-support figure sur toutes les pages réservées aux activités de l'oral. Cela facilite la tâche aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Cependant, la plupart de ces dialogues sont longs (8 à 10 répliques). Chose qui n'est pas convenable pour des apprenants débutants comme ceux du CE4. D'autant plus que les auteurs de ce manuel proposent exploiter ce dialogue en l'observant et le lisant. Cela risque de transformer la séance d'expression orale à une séance de lecture avec des questions de compréhension visant la compréhension de l'écrit au lieu de la compréhension de l'oral; ✓ la qualité des supports iconiques accompagnant le dialogue-support laisse, généralement, à désirer. Il s'agit souvent de petites images, moins attrayantes et manquent beaucoup d'informations relatives aux personnages, au lieu et au temps. Elles sont souvent des images décontextualisées représentant deux ou trois personnages, mais sans décor ni arrière plan. C'est pourquoi, ces supports semblent sous-exploités et rares sont les questions qui les ciblent;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ la première rubrique « J'observe et je lis le dialogue » par laquelle débute l'activité de l'oral laisse entendre qu'il s'agit d'une activité de lecture. Les concepteurs auraient dû nommer cette rubrique « j'écoute et je comprends le dialogue » car une activité orale, comme son nom l'indique, devrait être exploitée, exclusivement, oralement et auditivement ; ✓ le point fort de ce manuel est le fait de proposer dans les rubriques « Je m'exerce » et « Je produis » des situations fonctionnelles quasi-authentiques favorisant l'utilisation des différents actes de langage étudiés. Cela va en adéquation avec l'esprit de l'approche par compétences qui opte pour l'entrée par situation ou famille de situations. Cependant, ces situations sont proposées en texte écrit sans aucune image facilitant leurs contenus. Cela pourrait constituer une entrave à la compréhension, notamment pour un public cible comme les apprenants du CE4.
--	---

Tableau46 : Structure des leçons de l'oral proposées par le manuel N.E.F

✓ *Les compétences de l'oral visées par le manuel N.E.F du CE4*

Pour avoir une idée sur les compétences de l'oral visées et privilégiées par le manuel N.E.F, nous procéderons comme suit :

- répertorier, dans un premier temps, les compétences de l'oral déterminées clairement au niveau de chaque séquence didactique ;
 - étudier en détail, dans un deuxième temps, les activités proposées dans la discipline « Communication » pour en déduire les compétences, effectivement, visées ;
 - étudier, dans un troisième temps, la démarche proposée par le guide pour développer les compétences de l'oral.
- **Les compétences de l'oral relatives à chaque séquence du manuel N.E.F**

Séquences	Compétences	Séquences	Compétences
Séquences 1	Présenter/ Se présenter	Séquences 7	Faire des prévisions
Séquences 2	Saluer (prendre contact/Prendre congé)	Séquences 8	Caractériser un lieu
Séquences 3	Donner / Demander le prix	Séquences 9	Enumérer des actions (la succession, la chronologie)
Séquences 4	Proposer / Répondre à une proposition	Séquences 10	Situer / Localiser : demander son chemin, indiquer un chemin
Séquences 5	Conseiller / Expliquer comment (règles, règlements)	Séquences 11	Présenter des vœux / Féliciter
Séquences 6	Demander à quelqu'un des informations le concernant	Séquences 12	Prendre rendez-vous

Tableau47 : Compétences de l'oral relatives à chaque séquence du manuel N.E.F

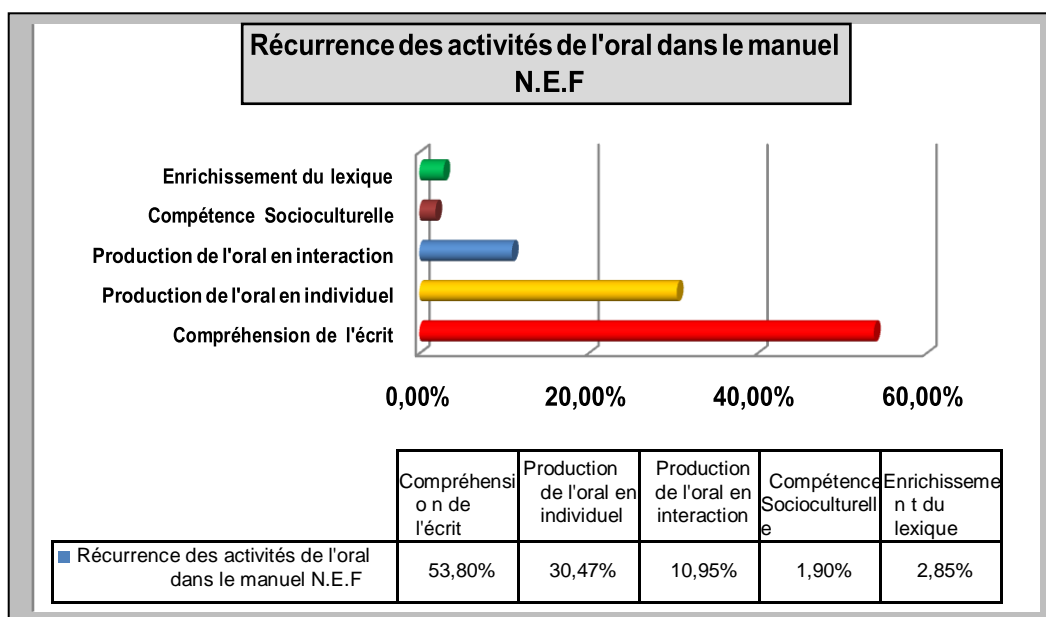
La majorité des compétences de communication prévues vise l'entraînement à des situations fonctionnelles et authentiques, telles que « Donner/Demander le prix », « Demander son chemin, indiquer un chemin », « prendre rendez-vous », « Demander à quelqu'un des

informations le concernant », etc. Cela semble en adéquation avec l'approche communicative adoptée par le manuel N.E.F. Le but ultime de cette approche, comme l'approche par compétences, est de réaliser le transfert des apprentissages dans la vie quotidienne des apprenants.

- **L'analyse des activités de l'oral proposées dans le manuel N.E.F**

Pour mener à bien cette analyse, nous avons classé les activités traitées en six catégories : des activités de développement de la conscience phonologique, des activités de développement de la conscience syntaxique, des activités de la compréhension de l'oral, des activités de l'enrichissement du lexique, des activités de la compétence socioculturelle et des activités de la production de l'oral.

Le graphique, ci-après, présente les différentes compétences de l'oral visées et privilégiées par le manuel N.E.F ainsi que la récurrence de chaque compétence :



Graphique 45 : Récurrence des activités de l'oral proposées dans le manuel N.E.F

A la lecture des résultats de ce graphique, nous avons remarqué ce qui suit:

- ✓ la plupart des activités de l'oral proposées par le manuel N.E.F (soit 53,80%) s'orientent, paradoxalement, vers le développement de la compétence de l'écrit. En effet, pour étudier le dialogue-support, les concepteurs ont proposé, de prime à bord, une rubrique s'intitulant « J'observe et je lis le dialogue », après quoi, l'enseignant et les apprenants sont invités à répondre aux questions de la rubrique « Je comprends la situation ». Autrement dit, au lieu

d'exploiter le dialogue-support en l'écouter pour développer l'écoute et la compréhension de l'oral, on s'est contenté, dans ce manuel, de lire le dialogue et de répondre à des questions de compréhension. Ainsi, nous affirmons que les activités relatives à l'écoute et à la partie compréhension de l'oral sont totalement occultées dans ce manuel. Cette lacune pourrait entraver l'évolution progressive de la réalisation de la compétence orale car le travail sur l'écoute, la prosodie, la compréhension de l'oral et la conscience phonologique et syntaxique est une condition sine-qua-non pour développer la compétence de la production de l'oral ;

- ✓ un bon nombre d'activités proposées vise la production de l'oral (30,47%). Cependant, ces activités ne ciblent que la production de l'oral en individuel, en incitant l'apprenant à produire individuellement des expressions à partir de certaines situations. Alors que, peu d'activités (10,95%) ciblent la production de l'oral en interaction, ou en situation d'échange. Vu l'importance incontournable de la dimension interactive dans le développement de la compétence orale, les auteurs auraient dû envisager un grand nombre de situations favorisant la production de l'oral en interaction que celles favorisant la production de l'oral en individuel. Néanmoins, la quasi-totalité des situations proposées, que ce soit celles qui prônent l'interaction ou celles qui la négligent, sont des situations fonctionnelles et authentiques visant le transfert des apprentissages communicatifs hors classe : jeux de rôle et simulations. La seule lacune de ces situations est l'absence des supports iconiques et des documents authentiques les complétant (journaux, revues, cartes, recettes, affiches publicitaires, etc) ;
- ✓ les autres compétences, telles que : la compétence socioculturelle et l'enrichissement du lexique sont timidement visées par ce manuel : 2,85% d'activités de l'oral visent l'enrichissement du capital lexical de l'apprenant, et 1,90% d'activités visent le développement de la compétence socioculturelle. En effet, la plupart des dialogues et des situations proposés sont exploités d'une manière générale sans pour autant entrer dans des détails culturels relatifs soit à notre culture ou à celle de la langue cible. Cela prouve que l'apprenant n'a pas été considéré comme un acteur social ayant un capital culturel qu'on devrait mettre en valeur et le comparer avec les spécificités des autres cultures, notamment celle de la langue cible.
- ✓ quant aux activités visant le développement des compétences linguistiques (phonologique et syntaxique), elles ne figurent pas clairement dans ce manuel. Cela pourrait priver les apprenants de leur droit de travailler sur ce volet en autonomie soit en classe ou à la

maison. Ce désintérêt envers les activités visant le développement des compétences linguistiques (lexicale, phonologique et syntaxique) et socioculturelles pourrait se répercuter négativement sur l'évolution ordinaire de la compétence orale. Rappelons que le cheminement logique qui devrait être parcouru pour développer la compétence orale est : développer aussi bien la compétence linguistique (lexicale, phonologique, syntaxique) que la compétence discursive (la dimension prosodique et socioculturelle, la compréhension et la production de l'oral).

- **La démarche proposée par le guide pour développer les compétences de l'oral.**

Pour l'exploitation des activités de l'oral proposées dans le manuel de l'élève, le guide du professeur propose ce qui suit :

- ✓ des objectifs fonctionnels visant, généralement, deux actes de parole : le premier sera l'objet de la première semaine et le deuxième sera l'objet de la deuxième semaine ;
- ✓ des objectifs linguistiques visant le travail sur certaines notions de grammaire et de conjugaison ;
- ✓ des modalités de fonctionnement du groupe classe : travail individuel, en binôme ou en groupe ;
- ✓ un scénario de déroulement possible que l'enseignant pourrait adopter pour qu'il puisse réaliser les objectifs prédéfinis. Ce scénario propose généralement le canevas méthodologique suivants :
 - a) Identification du corpus objet d'étude (observer et lire le support à étudier) ;
 - b) Compréhension : cette étape se subdivise en deux sous étapes : compréhension globale en visant les paramètres situationnels et l'ancrage contextuel et compréhension finalisée visant le traitement du sens en détail ;
 - c) Conceptualisation : cette étape cible l'étude des notions linguistiques visées et le fonctionnement des actes de parole objet d'étude ;
 - d) Réemploi : c'est une étape qui vise l'exploitation des activités de la rubrique « Je m'exerce » qui propose des situations fonctionnelles à travailler soit individuellement soit en binôme soit en groupe ;
 - e) Production : il s'agit de la dernière étape d'une leçon de la communication. Il est question d'exploiter les activités de la rubrique « Je produis » qui propose, elle aussi, des situations fonctionnelles à jouer en individuel, en binôme ou en groupe.

Cette démarche proposée semble, à première vue, logique et progressive du fait qu'elle va de l'identification vers la production en passant par la compréhension globale et finalisée, la conceptualisation, et le réemploi.

Toutefois, ce qui fait défaut à cette démarche c'est qu'elle vise, au lieu de la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, notamment au niveau des étapes : identification du corpus, compréhension et conceptualisation. En effet, au niveau de ces trois étapes, les auteurs proposent de travailler sur l'écrit (dialogue ou BD) en le lisant et étudiant ses paramètres situationnels, ses actes de parole et ses phénomènes linguistiques visés. Ce n'est qu'au niveau des deux dernières étapes (Réemploi et Production) qu'on commence à travailler la compétence orale proprement dite. Cela risque de transformer les leçons de l'oral à des leçons de lecture visant plus le développement de la compréhension de l'écrit que la compréhension de l'oral. Ajoutons à cela que la modalité de fonctionnement du groupe classe la plus proposée par les concepteurs dans ce guide est le travail en individuel. Ce qui semble non adéquat avec l'objectif premier et ultime de l'oral qui est : développer la compétence de la communication orale, et qui dit communication orale dit interaction. Ainsi, les concepteurs auraient dû proposer des situations favorisant la production de l'oral en interaction plus que la production de l'oral en individuel.

❖ **Etude des activités de lecture proposées dans le manuel N.E.F**

Le manuel N.E.F ne propose que deux types d'activités de lecture, à savoir : lecture-diction et lecture expliquée.

Pour mener l'analyse de ces deux activités de lecture à bien, nous procéderons comme suit :

- ✓ étudier la structure de chaque activité de lecture ;
- ✓ étudier les textes et les activités de lecture proposés pour en déduire les compétences privilégiées ;
- ✓ étudier la démarche proposée par le guide du professeur pour exploiter les leçons de lecture.

✓ *La structure des activités de lecture proposées dans N.E.F*

Activités	Structure et remarques
Lecture-diction	<p>I) Structure</p> <p>Les leçons de la lecture-diction proposées dans le manuel N.E.F se structurent comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ deux poèmes plus ou moins longs (trois à quatre strophes) : le premier poème à exploiter pendant la première semaine et le deuxième poème est programmé pour la deuxième semaine ; ✓ une ou deux images illustratives accompagnant les deux poèmes dont la qualité laisse à désirer. <p>I) Remarques</p> <p>A la lecture des différents poèmes proposés, nous avons remarqué ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ les poèmes proposés sont, généralement, longs (trois ou quatre strophes). Cela semble inconvenable au niveau des apprenants de CE4, et pourrait entraver la mémorisation et l'étude détaillée du poème ; ✓ les deux poèmes occupent une seule page. Ils sont envisagés sans objectifs d'apprentissage clairs, ni méthodologies didactiques, ni activités, ni consignes ; ✓ concernant l'aspect formel du poème : on note l'absence des couleurs susceptibles de mettre en exergue la forme répétitive des vers (Rimes) et les spécificités du texte poétique; ✓ la qualité des images accompagnants le texte-support laisse à désirer.
Lecture expliquée	<p>I) Structure</p> <p>Les leçons de lecture expliquée proposées s'organisent dans l'espace page comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ un texte de lecture ; ✓ une image à visée illustrative et didactique facilitant l'étude du texte ; ✓ des activités visant la compréhension du texte, s'intitulant soit : « Je comprends le texte », soit « Je comprends la situation », soit « J'observe, je lis et je comprends » <p>II) Remarques</p> <p>Le manuel N.E.F propose deux textes de lecture, le premier à exploiter pendant la première semaine et le deuxième à étudier pendant la deuxième semaine.</p> <p>En consultant tous les textes de lecture proposés dans ce manuel, nous avons remarqué ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ pour exploiter les textes de lecture programmés, les concepteurs n'ont pas proposé une méthodologie spécifique et répétitive facilitant la tâche aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant ; ✓ la plupart des textes proposés sont, généralement, longs. Cela crée une divergence effective entre le CE3 (travail sur les mots, les syllabes, les phrases) et le CE4 (travail sur des textes de 8 à 12 phrases) ; ✓ les textes proposés sont écrits en noir sur blanc, à petit caractère, sans aucune couleur mettant en relief les sons et le lexique visés. Ce qui pourrait ennuyer les apprenants

	<p>de cet âge ;</p> <ul style="list-style-type: none">✓ les activités accompagnant le texte-support visent généralement la compréhension. La plupart des questions proposées semblent viser le sens littéral du texte. Elles sont, généralement de type repérage, des questions à choix multiples ou vrai ou faux ;✓ les activités de syllabation, de permutation, de discrimination et d'imprégnation auditive et visuelle semblent, généralement, omises ;✓ la clarté des illustrations accompagnant les textes support fait défaut à ce manuel.
--	--

Tableau 48 : Structure des activités de lecture proposées dans N.E.F

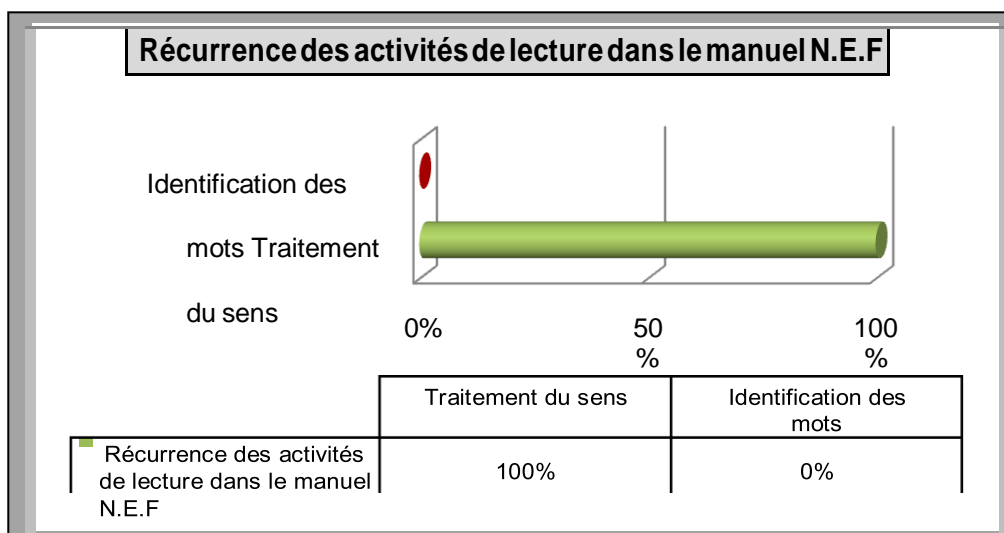
✓ *l'analyse des textes et des activités de lecture proposés dans N.E.F*

L'objectif de cette analyse est d'avoir une idée sur le fonctionnement des différentes activités de lecture expliquée pour en déduire les compétences réellement visées. Pour ce faire, nous allons :

- ❖ compter la récurrence des activités visant l'identification des mots et celles visant la compréhension ;
- ❖ compter la récurrence des différentes activités relatives à l'identification des mots, telles que : syllabation, discrimination auditive, discrimination visuelle, mémorisation des formes orthographiques ;
- ❖ compter la récurrence des différentes activités relatives au traitement du sens telles que : le traitement du sens littéral, le traitement des inférences, question de syntaxe, question de lexique et questions d'opinion.

A) Récurrence des activités de lecture : identification des mots et compréhension

En étudiant les diverses activités et consignes accompagnant les textes de lecture, nous avons compté 65 activités (chaque activité contient un ensemble de consignes) visant le traitement du sens, mais aucune activité ni consigne ne sont assignées pour étudier l'identification des mots. Le graphique ci-après représente ces résultats en pourcentage comme suit :



Graphique 46 : Récurrance des activités de lecture dans le manuel N.E.F

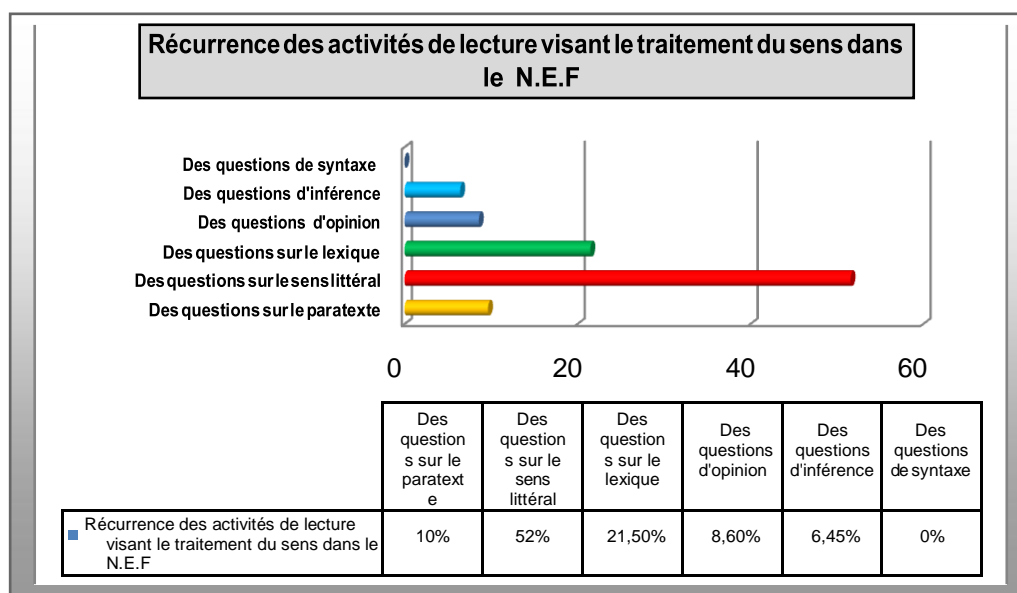
Ce graphique est très révélateur de l'intention des concepteurs de focalisation la compétence de la compréhension de l'écrit au détriment de la compétence de l'identification de l'écrit. Aucune activité visant le développement de cette dernière compétence n'a été envisagée. Procéder de la sorte pourrait affecter la question de la progression des apprentissages en profondeur. Comment un apprenant du CE4 peut-il accéder au sens alors qu'il est encore dans le stade de décodage et de déchiffrage ?

Il est à rappeler que l'apprentissage de la lecture est un processus cumulatif. Il devrait débiter, premièrement, par le décodage et l'identification des mots et deuxièmement, d'une façon modérée, par l'acquisition progressive de la compétence de la compréhension de l'écrit.

B) Récurrance des différentes activités relatives à la compréhension

Traiter un texte de lecture d'un point de vue compréhension exige la mise en place d'un certain nombre d'activités, chacune visant un objectif donné, telles que : des activités visant le paratexte, des activités ciblant le sens littéral du texte, d'autres visant le traitement des inférences et d'autres visant l'étude de la syntaxe et du lexique ainsi qu'un autre type d'activités qui vise la détection des opinions des élèves. Quels sont, donc, les types d'activités qui prédominent dans le manuel scolaire N.E.F?

Après étude détaillée de chaque activité de lecture, nous avons obtenu le résultat suivant :



Graphique47 : Récurrance des activités de compréhension dans le manuel N.E.F

Il est clair, selon les données de ce graphique, que le manuel N.E.F privilégie, premièrement, les activités visant le traitement du sens littéral du texte (52%), et deuxièmement, les activités qui visent l'enrichissement du capital lexical de l'apprenant (21,5%). Par contre, les activités visant le paratexte (étude de l'image, du titre...), les opinions des apprenants et la dimension inférentielles semblent faiblement représentées dans ce manuel. La répartition des activités de lecture de cette façon fait allusion à ce qui suit :

- les concepteurs optent plutôt pour la compréhension générale et littérale des textes étudiés. En effet, l'étude détaillée des activités de lecture nous a montré qu'il s'agit souvent de questions simples de repérage et d'identification focalisant les personnages, le lieu, le temps et les actions. Elles sont dans leur majorité des questions de type vrai ou faux, question à choix multiples, exercices de correspondance, exercices à trou avec quelques questions ouvertes. Ce choix d'activités semble adapté au niveau linguistique et langagier des apprenant du CE4 ;
- les concepteurs reconnaissent l'intérêt incontournable des activités visant le lexique mobilisé dans le texte. Ils ont envisagé un nombre intéressant d'exercices dont l'objectif primordial est l'enrichissement du capital lexical de l'apprenant. La plupart de ces exercices visent la synonymie, les mots de même sens et les champs lexicaux. Ce genre d'activités a le mérite d'enrichir le répertoire linguistique de l'apprenant en l'aidant, par la suite, à développer progressivement ses compétences orale et écrites ;
- les concepteurs négligent l'utilité de l'étude du paratexte dans la compréhension d'un texte de lecture, sachant que l'analyse détaillée des images accompagnant le texte-

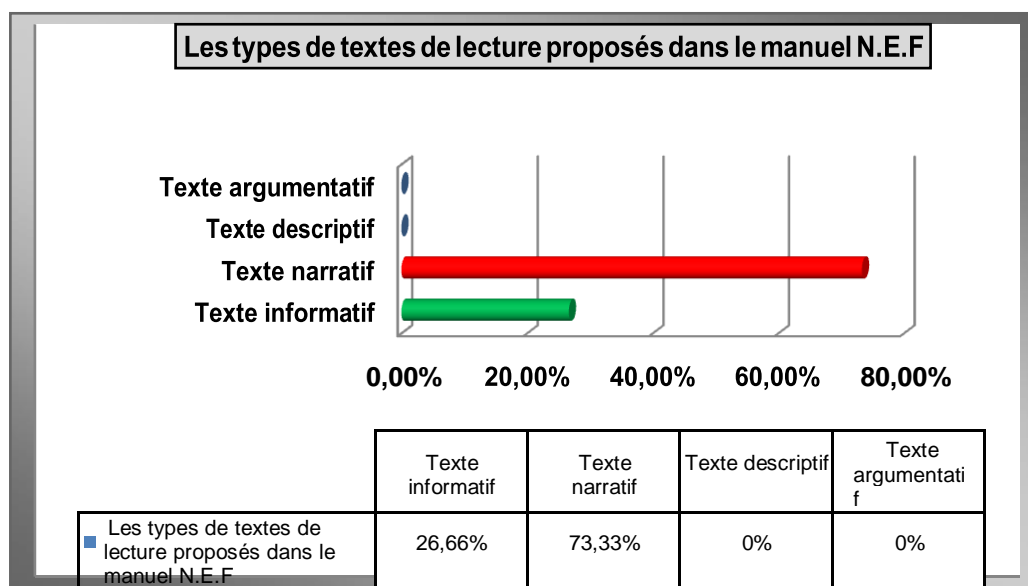
support ainsi que son titre, sa source, ses paragraphes aide sans nul doute les apprenants à émettre des hypothèses relatives au sujet traité implicitement ou explicitement.

Il est à noter que la répartition inégale des différents types d'activités laisse entendre que les concepteurs n'ont pas une vision claire concernant l'exploitation d'un texte de lecture. Cela se manifeste quand le manuel cible, parfois, le paratexte et les opinions des apprenants et d'autres fois le lexique et le sens littéral à fréquence irrégulière.

✓ Les types de texte étudiés dans le manuel N.E.F

Pour avoir une idée sur les types de textes qui prédominent dans le manuel N.E.F, nous avons étudié tous les textes de lecture proposés dans ce manuel.

Le graphique ci – après présente les résultats obtenus comme suit :



Graphique48 : Types de textes étudiés dans le manuel N.E.F

En étudiant les textes de lecture qui existent dans le manuel N.E.F, nous avons compté 30 textes. La plupart de ces textes (22 textes) sont de type narratif (soit 73,33%). Les huit textes qui restent sont de type informatif (soit 26,66%). Alors que les autres types (descriptif et argumentatif) ne sont nullement représentés.

Opter pour le type narratif va à l'encontre des principes de l'approche communicative (adoptée par ce manuel) qui prône le travail sur des documents authentiques. Le récit en général relève de tout ce qui est imaginaire et loin de la vie réelle. Certes, le texte narratif est souvent une source de motivation pour les apprenants, mais ce genre de texte ne favorise pas, généralement, l'acquisition des connaissances du monde authentique. D'autant plus qu'il

s'agit souvent de textes longs, difficiles à saisir et à étudier par la plupart des apprenants du primaire.

Les quelques textes informatifs proposés dans ce manuel sont soit des textes traitant des sujets de la vie réelle et présentant des informations utiles, soit des documents fonctionnels authentiques (carte-météo, expérience scientifique, affiches). Cependant, ce genre de document est moins nombreux dans ce manuel (huit documents seulement).

✓ ***La démarche proposée par le guide pour développer les compétences de lecture***

Pour exploiter les activités de lecture proposées dans le manuel de l'élève, le guide du professeur propose un scénario de déroulement possible qui est le suivant :

- ✓ **Identification du corpus observable** : il s'agit de l'étude de paratexte : observation des illustrations, du titre, des paragraphes et de la correspondance : illustration/texte ;
- ✓ **Compréhension/Conceptualisation** : il est question, au niveau de cette étape, d'entamer la compréhension globale et finalisée du texte-support ;
- ✓ **Réemploi et production** : faire réemployer certains mots et expressions étudiés dans des situations et en produire d'autres similaires.

Ce qui fait défaut à cette démarche c'est qu'elle ne propose pas une étape, à part entière, pour travailler la compétence de l'identification des mots en envisageant des activités de syllabation, de combinatoire, d'imprégnation auditive et visuelle. Ajoutons à cela que ce guide ne propose pas aux enseignants des situations fonctionnelles pour mener à bien l'étape s'intitulant « Réemploi et production ».

❖ **L'analyse des activités de fonctionnement de la langue dans N.E.F**

Il convient de noter que les leçons de langue programmées pour le CE4 sont presque les mêmes pour tous les manuels scolaires, sauf avec quelques petites différences au niveau de la succession et l'emplacement de certaines leçons. Ainsi, à ce stade de l'étude qualitative et l'analyse les activités de langue envisagées par le manuel N.E.F, nous allons nous contenter d'étudier leurs structures ainsi que la méthodologie proposée par les auteurs pour les exploiter.

✓ *Structure des leçons des faits de langue dans le manuel N.E.F*

Matières	Structures et remarques
<p>Grammaire Conjugaison Orthographe Lexique</p>	<p>I) Structure</p> <p>Les activités de langue proposées par le manuel N.E.F fonctionnent, généralement, en trois rubriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ la 1^{ère} rubrique s'intitule « Je lis le texte » ou « Je lis les phrases » selon le type du support proposé. Il s'agit soit d'un texte soit d'un ensemble de phrases sur la base de quoi on s'appuie pour étudier le phénomène linguistique visé ; ✓ la 2^{ème} rubrique s'intitule « Je réfléchis » : comme son nom l'indique, les activités de cette rubrique visent l'observation, la réflexion, la compréhension et l'analyse du phénomène linguistique étudié ; ✓ la 3^{ème} rubrique s'intitule « Je m'exerce » propose quelques exercices d'application (au maximum trois). Ces exercices sont, généralement, de type : exercices à trou, exercices de correspondance et des exercices de type vrai ou faux. <p>II) Remarques</p> <p>A la lecture des différentes leçons de langue proposées, nous avons constaté ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ une seule page est réservée, souvent, pour présenter deux leçons : la 1^{ère} est à étudier pendant la première semaine et la 2^{ème} à étudier pendant la deuxième semaine. Cet espace semble insuffisant pour étudier la leçon visée d'une façon approfondie et proposer un choix diversifié d'exercices susceptibles d'aider l'enseignant pour différencier l'enseignement, et l'apprenant pour s'exercer plus en autonomie ; ✓ le support sur lequel l'enseignant se base pour étudier le fait de langue visé est parfois sous forme d'un texte et d'autres fois sous forme de phrases. Cependant, les supports textuels proposés s'avèrent souvent inconvenables au niveau des apprenants à cause de leur longueur. Ils compliquent davantage la tâche pour l'enseignant qui se trouve contraint de travailler la compréhension à côté du fait de langue ciblé ; ✓ le nombre d'exercices proposé pour chaque discipline (le maximum 3 exercices) est insuffisant pour réaliser l'objectif visé et pour différencier les apprentissages ; ✓ toutes les activités d'application proposées sont des activités décontextualisées, de type : exercices à trou, exercices de correspondance, exercices de type vrai ou faux, tableaux à remplir. Aucune activité de type situation fonctionnelle aidant l'apprenant à mobiliser les notions linguistiques étudiées concrètement n'est envisagée ; ✓ l'absence des règles de langue pourrait constituer un obstacle pour les apprenants qui ont l'habitude de travailler en autonomie à la maison ; ✓ l'absence des activités différenciées prive les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage de leur droit d'apprendre à leur rythme ; ✓ les activités de l'évaluation formative sont totalement absentes dans ce manuel. Cela constitue une lacune à combler par l'enseignant qui serait obligé de préparer des activités évaluatives en mesure de l'aider à vérifier le degré d'atteinte des objectifs visés.

Tableau 49: Structure des leçons des faits de langue dans le manuel N.E.F

✓ *La démarche proposée par le guide pour développer les compétences de langue*

Pour l'exploitation des activités de langue proposées dans le manuel de l'élève, le guide du professeur envisage le même canevas pour toutes les disciplines. Ce canevas est le suivant :

- ✓ la détermination des objectifs linguistiques visés par une leçon de langue donnée ;
- ✓ la détermination des modalités de fonctionnement du groupe classe : travail individuel, en binôme ou en sous-groupe ;
- ✓ un scénario de déroulement possible que l'enseignant pourrait adopter pour qu'il puisse réaliser les objectifs prédéfinis. Ce scénario propose généralement le canevas méthodologique suivants :
 - a) Identification/Compréhension du corpus objet d'étude (textuel ou phrastique) ;
 - b) Conceptualisation : cette étape cible l'étude technique des notions linguistiques visées et leurs différents fonctionnements ;
 - c) Réemploi : c'est une étape qui vise l'exploitation des activités de la rubrique « Je m'exerce » qui propose des exercices d'application de différents types (exercices à trou, exercices de correspondance, des exercices de type vrai ou faux...) ;
 - d) Production : il s'agit de la dernière étape d'une leçon de langue. Il est question de solliciter des productions de la part des apprenants contenant les notions étudiées.

Cette démarche, qui va de l'identification vers la production en passant par la conceptualisation et le réemploi, est une démarche déductive allant du particulier vers le général. Néanmoins, ce qui fait défaut au niveau des activités de langue dans ce manuel est de ne pas contextualiser les notions étudiées en proposant différentes situations fonctionnelles et concrètes les mobilisant. Cela va à l'encontre des principes de l'approche par compétences qui prône l'apprentissage par situations.

❖ **L'analyse des activités de l'écrit proposées dans le manuel N.E.F**

Le manuel « Nouvel Espace du Français » propose deux activités écrites : la production de l'écrit et l'écriture. Pour analyser ces deux disciplines, nous procéderons comme suit :

- ✓ répertorier les compétences visées par les activités de l'écrit ;
- ✓ analyser les activités de la production écrite proposées : structure et contenu ;

- ✓ étudier la démarche adoptée par le guide du professeur pour développer les compétences de l'écrit ;
- ✓ analyser les activités de l'écriture proposées dans ce manuel.

Commençons d'abord par les activités de l'expression écrite avant d'entamer celles de l'écriture.

A) Les activités de l'expression écrite

- ✓ *Les compétences de l'expression écrite visées par le manuel N.E.F*

Discipline	Séq.	Compétences visées
Production de l'écrit	Séq 1	✓ Compléter un dialogue- Remplir une fiche de renseignements- Compléter un texte à partir d'une fiche de renseignements.
	Séq 2	✓ Ecrire une liste de course- Choisir/composer un menu- Ecrire un dialogue.
	Séq 3	✓ Ecrire une recette – écrire un règlement – réaliser une interview.
	Séq 4	✓ Compléter une carte avec des pictogrammes à partir d'un bulletin météo – Décrire son logement.
	Séq 5	✓ Produire des phrases puis un texte à partir de la liste d'une série d'action – remettre en ordre une série d'actions en tenant compte de la chronologie – Passer du tracé d'un itinéraire sur un plan à un texte et inversement.
	Séq 6	✓ Ecrire une carte de vœux– Ecrire un texte à partir d'une ordonnance.
	Séq 7	✓ Décrire une personne, un animal – Créativité.
	Séq 8	✓ Ecrire un texte à partir d'un BD.
	Séq 9	✓ Ecrire un fait divers – Ecrire un texte à partir d'un programme de télévision.
	Séq 10	✓ Ecrire une carte invitation – Répondre à une lettre d'invitation – Ecrire une liste d'objets à emporter lors d'un voyage.
	Séq 11	✓ Ecrire une carte postale.
	Séq 12	✓ Remettre en ordre les parties d'un récit – Créativité : créer un être fantastique – Imaginer la suite d'un récit – Réécrire un récit.

Tableau 50: Compétences de l'expression écrite visées par le manuel N.E.F

A l'analyse des différentes compétences de l'écrit visées par le manuel N.E.F, nous avons pu constater ce qui suit :

- ✓ les concepteurs de ce manuel ont opté pour l'appellation « Production de l'écrit » au lieu de « Expression écrite ». Cela fait allusion à ce que le manuel aille proposer, dès le début, des activités de production écrite proprement dite. Cette idée a été confirmée par les types d'activités écrites proposées dès les premières séquences, telles que :

compléter un dialogue, compléter un texte à partir d'une fiche de renseignements, réaliser une interview, produire un texte, etc.

Envisager des productions de dialogues, de textes et d'interviews dès le premier semestre semble des tâches difficiles voire compliquées pour l'apprenant d'un niveau élémentaire comme le CE4. Cet état de fait déclenche plusieurs interrogations : est-il logique de proposer à un élève, qui vient de commencer l'apprentissage de l'écrit, des activités de production écrite dès le premier semestre ? Comment un élève d'un niveau élémentaire comme le CE4, peut-il produire des dialogues et des textes alors qu'il n'a jamais appris, au préalable, les techniques d'expression écrite ?

Procéder de la sorte pourrait entraver le développement progressif de la compétence de l'écrit. Les auteurs auraient dû envisager, dans un premier temps et durant tout un semestre, des activités d'initiation visant la préparation de l'écrit (traiter la structure de petits textes ou de petits messages d'un point de vue formel et d'un point de vue techniques d'expression écrite). Puis passer durant le deuxième semestre à des productions à difficulté progressive (produire des petits mots, de petites phrases, des messages courts, mettre en ordre des phrases, produire des textes courts, etc.) ;

- ✓ le nombre de leçons de production écrite programmé dans ce manuel est trop élevé (24 leçons), à raison d'une leçon par semaine : deux leçons par séquences. Cela laisse entendre que chaque semaine d'une séquence donnée fonctionne seule et que la notion de la séquence dans ce manuel n'est pas considérée comme un tout cohérent traitant des savoirs linguistiques, des savoir-faire et des savoir-être et débouchant sur une production écrite mobilisant les différentes ressources apprises tout au long de la séquence. En effet, si les concepteurs considéraient la séquence comme un dossier pédagogique fonctionnant selon l'esprit du projet, ils auraient dû envisager une seule leçon d'expression écrite à la fin de chaque séquence de telle façon à ce que la discipline de la production écrite soit l'aboutissement de toutes les leçons étudiées dans cette séquence

✓ *Structure des leçons de l'expression écrite dans le manuel N.E.F*

Discipline	Structure et remarques
Production de l'écrit	<p>I) Structure</p> <p>Le manuel N.E.F ne propose aucune méthodologie spécifique pour exploiter les leçons de l'écrit. Il cible directement la production de l'écrit sans pour autant commencer par des activités de motivation et de préparation à l'écrit. Les exercices proposés sont, généralement, au nombre de deux. Ils se basent souvent sur des documents authentiques : images, cartes, recettes de cuisine, affiches, liste de courses, BD, etc.</p> <p>II) Remarques</p> <p>En consultant les différentes activités de l'écrit proposées dans le manuel N.E.F, nous avons constaté ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ l'absence d'une méthodologie spécifique aux activités de l'écrit fait défaut à ce manuel. D'autant plus que le recours hâtif aux activités visant la production de l'écrit et l'absence des activités d'initiation visant la préparation de l'écrit (exercices d'enrichissement lexical, exercices articulant l'écrit avec les autres compétences...) pourrait entraver l'évolution progressive de cette compétence; ✓ l'idée d'aider les élèves à produire des phrases ou des textes courts, à partir de certains documents authentiques, semble convenable et adaptée aux apprenants du CE4. Néanmoins, ces supports s'avèrent mal exploités, dans la mesure où les auteurs n'ont pas proposé aux enseignants une étude détaillée de ces supports visant leurs structures, leurs caractéristiques formelles ni leurs contenus ; ✓ les activités de l'écrit respectent la thématique de chaque séquence. Néanmoins, la compétence socioculturelle s'avère catégoriquement négligée par ces activités ; ✓ aucune situation fonctionnelle mobilisatrice n'est envisagée dans ce manuel. Cela va à l'encontre des principes de l'approche par compétence ; ✓ aucune liste de vocabulaire, accompagnant les activités de l'écrit, n'est proposée pour aider les apprenants dans leurs productions.

Tableau 51 : Structure des leçons de l'expression écrite dans le manuel N.E.F

❖ **L'étude de la cohérence entre les disciplines dans l'unité didactique**

Rappelons que les adeptes de l'approche par compétences considèrent l'expression écrite comme un aboutissement de toutes les leçons d'une unité d'apprentissage. Cette idée a été clarifiée par Christian Puren qui estime que « pour que nos étudiants deviennent des scripteurs, il faudra leur acquérir une compétence orthographique, grammaticale, lexicale et sémantique entant que compétences linguistiques, une compétence socioculturelle, ainsi qu'une compétence pragmatique -discursive- qui assure une certaine cohésion et cohérence du texte écrit produit » (Christian Puren et autres, 2010, p109). Cette citation laisse entendre que

l'expression écrite se construit en articulation avec les activités de l'oral, de lecture et des activités de langue. Fonctionner de la sorte, la séquence didactique revêt l'aspect d'un dossier complet et d'un projet favorisant l'interdisciplinarité.

Ainsi, pour vérifier si le manuel N.E.F adopte la démarche projet et la dimension interdisciplinaire dans l'élaboration des séquences et pour développer les compétences de l'écrit, nous étudierons la cohérence interne de certaines séquences de ce manuel en croisant et comparant les compétences et les contenus envisagés par toutes les disciplines.

Le tableau ci-après synthétise les résultats obtenus comme suit :

	Disciplines	Compétences visées
Séquence 2	Thème : Faire son marché / Les repas / Les jeux de la société. Compétences visées : Savoir quantifier, écrire une liste, composer un menu	
	Communication	✓ Demander le prix - Quantifier / Proposer- Répondre à une proposition.
	Lecture	✓ Texte narratif : Le petit maraîcher. ✓ Texte informatif : Jouons au Monopoly.
	Les activités de langue	✓ Lexique : Lexique pour quantifier. ✓ Grammaire : Le genre du nom / Le pluriel du nom. ✓ Conjugaison : Présent de l'indicatif.
	Production de l'écrit	Ecrire une liste de course- Choisir composer un menu Ecrire un dialogue dans des bulles
Séquence 6	Thème : La société – la maladie Compétences visées : Lire une affiche- Ecrire une carte de vœux – Comprendre, lire et écrire un mode d'emploi.	
	Communication	✓ Présenter des vœux/Félicité – Prendre / Fixer un rendez-vous.
	Lecture	✓ Lire une affiche – Consultation.
	Les activités de langue	✓ Lexique : Lexique relatif à la maladie et à la santé. ✓ Grammaire : la phrase négative – les pronoms personnels sujets. ✓ Conjugaison : le verbe « Aller » au futur simple.
	L'expression écrite	✓ Ecrire une carte de vœux. ✓ Ecrire un texte à partir d'un contenu d'ordonnance.
Séquence 7	✓ Thème : Les habits – la politesse ✓ Compétences visées : Exprimer une opinion personnelle – Décrire (Brosser un portrait simple – Lire une BD.	
	Communication	✓ Exprimer ses goûts ✓ Caractériser une personne.
	Lecture	✓ Lire une BD – Un garçon très gentil
	Les activités de langue	✓ Lexique : utiliser un dictionnaire. ✓ Grammaire : la phrase exclamative – les pronoms possessifs. ✓ Conjugaison : le passé composer des verbes du 2ème groupe
	Production de l'écrit	✓ Portrait

Séquence 10	✓ Thème : L'ordinateur – Le voyage ✓ Compétences visées : Lire et écrire une lettre- Etablir une liste et produire de l'écrit à partir de cette liste.	
	Communication	✓ Exprimer l'inquiétude – Inviter / Répondre à une invitation.
	Lecture	✓ Un ordinateur pas ordinaire – Justine part en voyage.
	Les activités de langue	✓ Lexique : les synonymes. ✓ Grammaire : le GNS – le GV. ✓ Conjugaison : Pouvoir et vouloir au présent et au passé composé.
	Production de l'écrit	✓ Ecrire une lettre d'invitation – Répondre à une lettre d'invitation. ✓ Ecrire une liste d'objet à emporter lors d'un voyage.
Séquence 12	✓ Thème : Le merveilleux. ✓ Compétences visées : Raconter oralement une histoire- écrire une histoire.	
	Communication	✓ Faire une demande directe et une demande polie. ✓ Raconter une histoire imaginaire.
	Lecture	✓ La petite marchande de silence (1,2 et 3).
	Les activités de langue	✓ Lexique : les mots et leurs contraires. ✓ Grammaire : Expansion et réduction de la phrase. ✓ Conjugaison : Le futur proche – le passé récent.
	Production de l'écrit	✓ Raconter une histoire à partir d'une BD.

Tableau52 : Cohérence entre les disciplines dans l'unité didactique

Elaborer une séquence didactique au tour d'un même thème et d'une même compétence est le premier pas pour réaliser la dimension projet revendiquée par l'approche par compétence.

En effet, le tableau ci-dessus démontre que la majorité des séquences du manuel N.E.F fonctionnent selon le principe du projet. Cela manifeste au niveau de la cohérence interne dans la quasi-totalité des séquences, notamment entre les activités de l'oral, de la lecture et de l'expression écrite. Il s'avère clair que ces différentes disciplines partent du même thème et convergent vers la réalisation des mêmes compétences. Prenons par exemple les cas suivants :

- ❖ pour la 2^{ème} séquence, nous remarquons que les contenus des différentes disciplines, notamment celui de « la lecture » et de « la communication » convergent vers la réalisation de la compétence de la production écrite qui est « écrire une liste de course-Choisir et composer un menu ». Et les trois disciplines : « la lecture », « la communication » et « la production de l'écrit » adoptent le même thème et coopèrent toutes pour réaliser les compétences finales de la séquence qui sont « savoir quantifier, écrire une liste et composer un menu » ;

- ❖ de même pour les autres séquences dont les différentes disciplines entretiennent une certaine cohérence et complémentarité. Par exemple, la 7^{ème} séquence qui traite le thème «Les habits – la politesse » semble mobiliser le contenu des différentes matières pour réaliser les compétences finales de la séquence qui sont : « exprimer une opinion personnelle – décrire et lire une BD ». En effet, les activités de l'oral qui visent les sous-compétences « Exprimer ses goûts- Caractériser une personne» et de lecture qui proposent des textes traitant les mêmes thèmes convergent par complémentarité vers les activités de l'écrit qui ciblent « le portrait»;
- ❖ parfois, les objectifs des activités de langue ne concordent pas avec les objectifs des autres disciplines, notamment avec la discipline de l'expression écrite. Par exemple, pour la séquence 12 dont l'écrit et l'oral ciblent la sous-compétence : «Raconter une histoire », il aurait fallu étudier pour la conjugaison « l'imparfait » et/ou « le passé simple » au lieu du « futur proche et le passé récent » et pour la grammaire « les adjectifs qualificatifs » au lieu de « l'expansion et la réduction de la phrase », sachant que pour raconter une histoire on utilise souvent l'imparfait, le passé simple et l'adjectif qualificatif.

Ces exemples montrent que le manuel N.E.F opte, généralement, pour la dimension projet en reposant sur une pratique cumulative favorisant la convergence de toutes les disciplines vers la discipline de l'écrit. La séquence didactique est considérée comme un dossier pédagogique cohérent. Les sous-compétences des différentes disciplines coopèrent pour la réalisation d'une ou deux compétences finales visées.

Cependant, cette dimension cumulative demeure insuffisante pour réaliser le principe de l'interdisciplinarité qui favorise, quant à elle, l'articulation et l'interaction entre les disciplines et les savoirs qu'elles mobilisent. Cette articulation pourrait être réalisée par la mise en place, au niveau de ces disciplines, d'un ensemble de situations d'apprentissage mobilisatrices de plusieurs ressources. Chose qui fait défaut à ce manuel et accentue le cloisonnement entre les savoirs et les leçons. Seule la discipline de la « communication » qui propose des situations fonctionnelles et quasi-authentiques facilitant la mobilisation d'un certain type de savoir.

B) Les activités de l'écriture proposées dans le manuel N.E.F

✓ *Structure des activités de l'écriture*

Discipline	Structure et remarques
L'écriture	<p>I) Structure</p> <p>les activités de l'écriture proposées dans le manuel N.E.F sont envisagées sur un espace interligne occupant une page entière. Elles présentent, généralement, deux graphèmes. Ces activités se structurent comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ des activités de copie visant le recopiage de quelques modèles par les apprenants. Ces modèles sont des mots isolés contenant le graphème étudié ; ✓ des activités d'imprégnation visuelles visant l'étude du graphème dans différentes situations. Ces activités sont de type : exercices à trou (compléter des mots par des syllabes ou compléter des phrases par des mots), des exercices de correspondance, chasse aux mots, des activités de combinatoire. Et parfois, on trouve même des activités de lecture (lecture de quelques mots refermant le graphème étudié) et des activités de synonymie. <p>II) Remarques</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Consacrer une page entière pour les activités de l'écriture fait allusion à ce que les concepteurs donnent une grande importance à ce genre d'activités ; ✓ La diversité des activités proposées laisse entendre que les auteurs de ce manuel prennent en considération différents profils d'élèves. Ce qui pourrait aider à développer leurs compétences calligraphiques progressivement. ✓ Néanmoins, certains types d'activités d'écriture manquent dans ce manuel, tels que : des activités visant l'aisance graphomotrice (exercices de découpage, écriture sur des surfaces de tailles différentes...) et des activités faisant le lien entre l'écriture script et l'écriture cursive.

Tableau53 : Structure des activités de l'écriture dans le manuel N.E.F

✓ *La démarche proposée par le guide pour développer les compétences de l'écrit*

Pour exploiter les activités de l'expression écrite proposées dans le manuel de l'élève, le guide du professeur propose un scénario de déroulement possible qui est le suivant :

- ✓ Identification du corpus observable : il s'agit de l'étude du document ou texte support ;
- ✓ Compréhension/Conceptualisation : il est question, au niveau de cette étape, de mener une étude de contenu du document ou texte support pour préparer les apprenants à la production ;

- ✓ Réemploi et production : il s'agit, dans un premier temps, d'un moment de production en sous-groupe et de partage, et dans un deuxième temps d'un moment de production en individuel.

Le point fort de cette démarche c'est qu'elle propose une pratique progressive commençant par un travail collectif et ensuite par un travail de sous-groupe pour arriver finalement à un travail individuel. Néanmoins, le manque d'une série de situations fonctionnelles similaires favorisant l'entraînement et le transfert fait défaut.

❖ **Analyse des activités d'évaluation et de soutien**

Avant d'entamer cette analyse, il convient de préciser que le manuel N.E.F ne propose que des activités d'évaluation de type sommatif, séquentiel à la fin de chaque séquence et d'autres sommatif périodique après chaque période de trois séquences. Les autres types d'évaluation, à savoir : l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative manquent dans ce manuel. Ajoutons à cela l'absence d'activités de soutien.

✓ ***Structure des activités d'évaluation proposées par le N.E.F***

Activités	Structure et remarques
Evaluation sommative séquentielle	<p>I) Structure :</p> <p>Il s'agit d'un type d'évaluation qui a lieu à la fin de chaque séquence, intitulé par les auteurs « A la fin de cette séquence, je sais... ». Cette appellation laisse entendre qu'il s'agit d'une auto-évaluation dont l'objectif est « orienter et préparer les apprenants à mieux tester et évaluer leurs performances » (N.E.F, 2003, p3).</p> <p>Cette évaluation occupe une seule page qui s'organise comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ un ou deux petits exercices visant certaines leçons de communication ; ✓ une activité de lecture basée sur l'un des textes étudiés durant la séquence avec quelques questions de compréhension ; ✓ un ou deux exercices testant soit certaines leçons de grammaire ou de conjugaison ou d'orthographe ; ✓ un seul exercice de l'écrit visant souvent la production d'un petit texte. <p>Parfois, cette évaluation ne propose que des activités de l'oral et de langue et d'autres fois que des activités de l'oral et de la lecture.</p> <p>II) Remarques</p> <p>L'analyse des activités d'évaluation nous a permis de relayer les points suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ le nombre d'activités proposé n'est pas suffisant pour évaluer toutes les ressources préalablement installées. En effet, pour évaluer toutes les activités de langue, nous avons besoin au moins de huit exercices, sachant que durant une séquence nous étudions : deux leçons de conjugaison, deux leçons de grammaire, deux leçons d'orthographe et deux leçons de lexique ;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ le type d'activités proposé (exercices décontextualisés) n'est pas en mesure d'évaluer efficacement le degré de maîtrise des compétences visées ; ✓ l'absence des situations évaluatives, mobilisatrices, favorisant l'interdisciplinarité et le transfert des apprentissages; ✓ l'activité de lecture proposée vise l'évaluation d'une seule compétence qui est la compréhension de l'écrit au détriment de la compétence de l'identification des mots importante pour ce genre de public cible.
<p>Evaluation sommative périodique</p>	<p>I) Structure</p> <p>Il s'agit d'une évaluation périodique qui s'effectue après une période de trois séquences d'apprentissage, c'est-à-dire après six semaines d'installation de ressources. Cette évaluation s'intitule « A la fin de cette période, je sais... ». Elle occupe deux pages se structurant comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ un ou deux exercices de communication ; ✓ deux activités de langue ; ✓ une activité de lecture (texte+ compréhension) ; ✓ une ou deux activités de l'écrit. <p>II) Remarques</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La nomination « A la fin de cette période, je sais... » donne l'impression qu'il s'agit d'une auto-évaluation dont l'objectif est d'aider l'apprenant à tester ses compétences et détecter ses lacunes. Cependant, devant l'absence d'activités de soutien, cette évaluation demeure inachevée ; ✓ Le nombre d'activités envisagés n'est pas suffisant pour évaluer toutes les ressources préalablement installées. Sachant que c'est une évaluation qui vise les activités langagières et linguistiques de six semaines d'apprentissage. Ainsi, elle devrait cibler l'évaluation de 24 leçons de langue (6 leçons de grammaire, 6 leçons de conjugaison, 6 leçons d'orthographe et 6 leçons de lexique), 6 leçons de communication, 6 leçons de lecture et 6 leçons d'expression écrite ; ✓ Toutes les activités évaluatives envisagées sont sous forme d'exercices visant des savoirs cloisonnés et décontextualisés. Cela va à l'encontre des principes de l'approche par compétences qui prônent le décroisement et la contextualisation des apprentissages ; ✓ L'évaluation par des situations évaluatives mobilisatrices est totalement négligée par ce manuel. Cela transgresse les principes de transfert des apprentissages et de l'interdisciplinarité tant revendiqués par l'approche par compétence. ✓ l'absence d'activités de soutien susceptibles d'aider à la remédiation aux lacunes des apprenants. Ce qui prive l'apprenant de son droit de s'auto-soutenir ; ✓ l'absence d'activités évaluatives visant plusieurs profils d'élèves et prenant en considération les diverses différenciations existantes entre eux.

Tableau54 : Structure des activités d'évaluation proposées par le N.E.F

✓ **Démarche proposée par le guide pour exploiter les activités d'évaluation proposées**

Le guide du professeur ne propose pas une démarche proprement dite pour l'exploitation des activités évaluatives envisagées dans le manuel de l'élève, mais il ne propose que des activités évaluatives supplémentaires relatives à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation sommative périodique. Cependant, les activités de l'évaluation formative et celles de soutien manquent dans ce guide.

2.1.4.3. Synthèse : Grille récapitulative de l'étude du manuel N.E.F

En guise de récapitulation, nous proposons la grille, ci-après, pour passer en revue de toutes les données collectées par le biais de l'étude horizontale relative au manuel le « Nouvel Espace de Français »

Caractéristiques générales du manuel N.E.F	Oui	Non	Parfois
✓ Au niveau des activités d'enseignement			
Il propose le profil d'entrée et de sortie du public cible.		X	
Il propose un référentiel de compétences disciplinaires et transversales.	X		
Il propose des démarches pédagogiques susceptibles d'aider l'enseignant dans son travail.			X
Il propose un contenu cognitif varié et un ensemble d'exercices d'application.	X		
Il propose des activités et des situations en adéquation avec les principes de l'APC.			X
Il propose des explications quant à la façon de concevoir un enseignement par compétences.		X	
Il propose des familles de situations d'apprentissage et d'évaluation relatives à chaque compétence ou ensemble de compétences.			X
Il propose des supports et des outils d'aide relatifs aux différentes disciplines du manuel.			X
Il est accompagné d'un CD-ROM contenant des situations d'enseignement et des pratiques enseignantes.		X	
✓ Au niveau des activités d'apprentissage			
Il propose des situations de communication authentiques favorisant la mobilisation de la compétence orale.	X		
Il propose des situations complexes favorisant la mobilisation de plusieurs phénomènes linguistiques.		X	
Il propose des situations d'apprentissage relatives aux activités de l'écrit.		X	
Il propose des activités de lecture visant l'identification des mots.		X	
Il propose des activités de lecture visant le traitement du sens.	X		
Il propose des situations d'apprentissage authentiques ou quasi-authentiques traitant des sujets fonctionnels pour réaliser le transfert.			X
Il propose des situations-problèmes susceptibles de créer chez l'apprenant un conflit cognitif.		X	

Il propose des activités d'apprentissage favorisant l'interdisciplinarité.			X
Il propose des exercices d'application.	X		
Le manuel réalise une cohérence interne en adoptant une entrée par projet.	X		
Il propose des activités différenciées compatibles à plusieurs profils d'élèves.		X	
Il propose des images et des supports illustratifs relatifs aux différents thèmes du manuel.	X		
✓ Au niveau des activités d'évaluation et de soutien.			
Il propose des évaluations diagnostiques au début de l'année scolaire.		X	
Il propose des activités d'évaluation formatives relatives à chaque compétence ou chaque ensemble de compétences.		X	
Il propose des activités d'évaluation sommatives relatives après une période d'apprentissage.	X		
Il propose des activités de soutien collectif relatives à un ensemble de compétences.		X	
Il propose des situations d'évaluation complexes permettant à l'élève la mobilisation de plusieurs ressources.		X	
Il propose des situations-problèmes à visée évaluative avec des consignes qui visent les savoirs et les savoir-faire.		X	
Il propose des familles de situations évaluatives relatives à chaque ensemble de compétences.		X	
Il propose des exercices évaluatifs visant surtout les connaissances théoriques.	X		
Il propose des situations d'évaluation favorisant l'interdisciplinarité.		X	
Il propose des activités d'évaluation différenciées destinées à plusieurs profils d'élèves.		X	
Il propose des activités de soutien différenciées destinées à plusieurs profils d'élèves.		X	
Il propose des activités évaluatives à caractère ludique.		X	

Grille d'analyse récapitulative N°3 : Etude horizontale du manuel N.E.F

La récurrence flagrante de l'indicateur « non » laisse entendre que le manuel N.E.F a transgressé plusieurs principes de l'approche par compétences, à savoir le principe du transfert des apprentissages, le principe de l'interdisciplinarité et le principe de la différenciation. Cet état de fait est en relation directe avec le type de la majorité des activités proposées qui s'éloignent de la perspective constructiviste, de l'entrée par situation et de la de

l'interaction entre le contenu des différentes disciplines. Ces carences apparaissent aussi bien au niveau des activités d'enseignement qu'au niveau des activités d'apprentissage et d'évaluation.

- **Au niveau des activités d'enseignement**

Certes, le manuel N.E.F met à la disposition de l'enseignant plusieurs supports didactiques: des dialogues, des textes de lecture, des exercices de langue, des activités de l'écrit ainsi que des supports iconiques. Cependant, la grille ci-dessus laisse apparaître que le manuel N.E.F est lacunaire au niveau des activités qui vont avec l'esprit de l'APC. Cela se justifie par ce qui suit :

- l'absence d'activités d'évaluation diagnostique, du manuel de l'élève, susceptibles d'aider l'enseignant et l'apprenant à évaluer le degré de maîtrise des compétences requises pour entamer le nouveau programme.
- l'absence du profil d'entrée et de sortie relatif aux apprenants du CE4 ;
- l'absence d'activités d'apprentissage de type situations problèmes déclenchant un conflit cognitif chez l'apprenant et favorisant l'interaction de plusieurs contenus et compétences ;
- l'absence d'activités d'évaluation formative à la fin de chaque leçon ;
- l'absence d'activités de soutien susceptibles d'aider l'enseignant pour remédier aux lacunes de ses apprenants ;
- l'absence d'une famille de situations de la majorité des disciplines (sauf pour la discipline de l'oral) donnant plus de choix à l'enseignant pour qu'il mène ses tâches efficacement ;
- l'absence d'une stratégie ou démarche méthodologique récurrente pour certaines matières, à savoir : lecture- diction, lecture-expliquée et l'expression écrite ;
- l'absence d'un recueil de documents authentiques et de supports didactiques iconiques relatifs aux différentes disciplines du manuel. Les quelques images accompagnant certaines activités sont parfois incompatibles ou moins riches en informations nécessaires pour faciliter la compréhension.

Certes, le guide du professeur propose aux enseignants des aides méthodologiques, pédagogiques et didactiques, tels que : des objectifs fonctionnels, des scénarios de déroulement possible, des activités évaluatives diagnostiques et sommatives, mais cela

n'empêche que le manuel scolaire devrait, lui aussi, contenir tout ce dont un élève a besoin pour travailler en autonomie ou avec ses camarades.

- **Au niveau des activités d'apprentissage**

Les concepteurs de ce manuel déclarent, dans l'avant-propos, l'avoir conçu selon une démarche qui s'appuie sur la pédagogie des compétences et qui s'inscrit dans l'approche communicative. Pour réaliser cet objectif, les concepteurs devraient proposer des activités d'apprentissage à l'intersection des deux approches en adoptant des documents et situations ayant un caractère à la fois authentique et interdisciplinaire afin de réaliser le transfert des apprentissages souhaité.

Cependant, l'analyse qualitative du contenu du manuel N.E.F et la grille récapitulative révèlent une réalité toute autre :

l'adoption, presque totale, d'une entrée par le contenu : à part la discipline de l'oral au niveau de la quelle les concepteurs proposent plusieurs situations quasi-authentiques et contextualisées , le manuel N.E.F présente les savoirs et les connaissances d'une manière juxtaposée et cloisonnée, ainsi que les exercices d'applications et les activités d'évaluation qui semblent, également, décontextualisés et compartimentés du fait qu'il s'agit souvent d'exercices d'entraînement focalisant un seul phénomène linguistique. Présenter le savoir de la sorte pourrait entraver, d'une manière ou d'une autre, l'adoption de plusieurs principes de l'approche par compétences, tels que, le principe de l'interdisciplinarité, le principe de la résolution des problèmes, le principe du transfert des apprentissages, etc. ;

l'adoption partielle de l'entrée par situations : les concepteurs du manuel N.E.F n'ont adopté l'entrée par situations que pour la discipline de l'oral. En effet, pour développer la compétence orale, ils ont proposé diverses situations quasi-authentiques et contextualisées susceptibles d'aider l'apprenant à utiliser les connaissances langagières apprises et à les transférer concrètement. Cependant, ils n'ont pas généralisé cette démarche pour toutes les disciplines. Aucune situation d'apprentissage ou situation-problème mobilisatrice n'est envisagée pour aider les apprenants à mobiliser leurs savoirs d'une façon intégrée dans les disciplines de la lecture, de faits de langue et de l'écrit.

Par ailleurs, même pour les activités de l'oral, l'entrée par situations semble lacunaire, dans la mesure où, parfois, les supports textuels et iconiques proposés s'avèrent loin de la dimension authentique. Il s'agit, au niveau de certaines séquences, de fragments de dialogues

tirés de quelques Bandes dessinées et accompagnés de quelques images illustratives dont la qualité laisse à désirer ;

la non-adoption du principe constructiviste : la réalisation de ce principe semble rester en suspension, du fait que le manuel N.E.F s'oriente, plutôt, vers un savoir livresque débouchant sur des exercices d'application décontextualisés au lieu d'adopter un apprentissage par résolution de problèmes ou par tâches complexes susceptibles de créer chez l'apprenant un conflit cognitif et de l'inciter à construire son savoir par lui-même ;

la non-adoption du principe de l'interdisciplinarité : Certes, les savoirs scolaires cloisonnés ont leur importance dans le processus enseignement/apprentissage, mais tisser une relation étroite entre eux et entre les différentes disciplines donne du sens aux apprentissages. Toutefois, cette dimension interdisciplinaire est loin de se réaliser, dans ce manuel, du fait que chaque discipline fonctionne seule sans pour autant entretenir des relations cognitives et méthodologiques avec les autres disciplines en envisageant des situations-problèmes mettant en interaction plusieurs compétences. Certes, les disciplines de chaque séquence se réunissent autour d'un même thème, et la plupart d'entre elles convergent vers l'activité de l'écrit, mais, cela demeure insuffisant pour réaliser le principe de l'interdisciplinarité.

La non-adoption du principe de la différenciation : Ce principe a été, presque, totalement négligé par ce manuel. Cela se manifeste à plusieurs niveaux :

- ✓ les textes de lecture sont, plus ou moins, longs favorisant la compétence de la compréhension en dépit de la compétence de l'identification des mots ;
- ✓ le nombre réduit des exercices de langue et d'évaluation proposés dans ce manuel, ce qui diminue les opportunités d'une éventuelle différenciation ;
- ✓ l'absence totale des activités de soutien et de consolidation susceptibles d'aider l'enseignant à combler les lacunes de ses apprenants d'une façon différenciée.

Cependant, le manuel N.E.F a le privilège d'adopter, d'une façon presque réussie, la dimension projet. En effet, la majorité des séquences du manuel N.E.F fonctionne selon la logique du projet, du fait que les activités de chaque séquence didactique se réunissent au tour d'un même thème et d'une même compétence et convergent toutes vers la discipline de l'écrit. Cela réalise une cohérence interne dans la quasi-totalité des séquences, notamment entre les activités de l'oral, de la lecture et de l'expression écrite. Cependant, cette dimension projet aurait pu avoir plus de rentabilité si les concepteurs avaient réalisé le principe de l'interdisciplinarité.

- **Au niveau des activités d'évaluation et de soutien :**

A la lumière des données de l'analyse de contenu du manuel N.E.F et celles de la grille récapitulative, nous pouvons avancer les observations suivantes :

- la première observation faite à l'égard des activités d'évaluation est l'absence de l'évaluation diagnostique qui fait le lien entre le profil d'entrée et le profil de sortie, notamment au niveau du manuel de l'élève ;
- la deuxième observation est l'absence totale des activités de l'évaluation formative qui devrait être envisagée à la fin de chaque leçon ;
- la troisième observation est l'absence totale des activités de soutien, notamment après l'évaluation sommative séquentielle et périodique. Cela rend ce genre d'évaluation inachevée et incomplète ;
- la quatrième observation relève des types d'activités d'évaluation proposés qui sont souvent de simples exercices mobilisant des connaissances et des savoirs décontextualisés au détriment des compétences et des savoir-faire.

Ce manque remarquable de plusieurs types d'activité d'évaluation, laisse entendre que ce manuel n'adopte pas une stratégie évaluative claire, logique et bien raisonnée.

A la lumière des données de cette synthèse récapitulative, nous pouvons affirmer que l'absence de situations fonctionnelles contextualisées d'acquisition et de mobilisation des compétences, notamment pour les disciplines de la lecture, de la langue et de l'écrit, pourrait diminuer les opportunités de l'implication de l'apprenant dans la construction de son savoir. Cet état de fait nuit à la bonne marche du modèle constructiviste, et par voie de conséquence, entrave la réalisation du transfert des apprentissages. En outre, adopter un apprentissage cloisonné et une évaluation visant le savoir au détriment du savoir-faire pourrait revêtir ce manuel d'un aspect traditionnel s'éloignant de l'esprit de l'approche par compétences.

Néanmoins, le manuel N.E.F a le mérite d'adopter un apprentissage par situations pour développer la compétence de l'oral et d'opter pour la dimension projet pour élaborer les séquences didactiques.

2.15. Etude du manuel scolaire « Ecole des Mots Français »

2.1.5.1. Pré-analyse du manuel scolaire E.M.F : étude de la macrostructure

✓ Fiche signalétique

	Titre	L'Ecole des Mots Français
	Niveau	CE4
	Editeur	Librairie des écoles
	Auteurs	4 inspecteurs du français et deux enseignants du primaire
	Document accompagnateur	Guide de professeur
	Date de la 1ère apparition	2003
	Nbre de séquences	24
	Nbre de page	200

Fiche signalétique n°4 représentant le manuel « L'Ecole des Mots Français » du CE4

Le manuel « L'Ecole des Mots Français » du CE4 a été publié en 2003. Il est le fruit d'un travail d'équipe composée d'inspecteurs et de professeurs du français du primaire. Il fait partie d'un ensemble pédagogique, constitué de manuel de l'élève et de guide du professeur. A part ce guide, aucun autre support-aide n'est envisagé pour accompagner ce manuel : ni cahier d'exercices, ni CD-ROM, ni recueil iconographique.

✓ Structure globale du livre

Critères	Analyse
La couverture	La première page de couverture laisse apparaître plusieurs informations : l'intitulé du manuel en haut de la page, les disciplines à enseigner, à gauche dans un encadré jaune, les noms des auteurs à droite et le niveau auquel le manuel est destiné en bas de la page. Au centre de la page apparaît une petite image d'un personnage appelé « Hamidou » et qui va accompagner l'apprenant durant toute l'année, notamment au niveau des leçons de l'oral et de la lecture. La couverture semble moins attrayante. Elle est en couleur avec une dominance de la couleur rouge.
L'organisation du manuel	« L'Ecole des Mots Français » est un manuel scolaire qui renferme plusieurs activités de langue (Expression écrite, Lecture, Ecriture, Orthographe, Conjugaison, Grammaire et Expression écrite). La spécificité de ce manuel est qu'il fonctionne en termes d'unités didactiques et non en termes de séquences. En effet, il est structuré en 24 unités, chacune d'elle s'étale sur une semaine traitant un seul thème bien déterminé et visant le développement d'une seule compétence. Ce manuel adopte une progression linéaire et un découpage récurrent facilitant l'utilisation pour les apprenants.

Découpage séquentiel et thèmes	UD	Thèmes	UD	Thèmes	
	UD 1	La famille et les amis	UD 13	Les habits	
	UD 2	L'école	UD 14	La politesse	
	UD 3	Faire son marché/Les repas	UD 15	La science et la technologie (1)	
	UD 4	Les jeux de société	UD 16	La science et la technologie (2)	
	UD 5	Les sports (1)	UD 17	Les transports	
	UD 6	Les sports (2)	UD 18	Les médias	
	Evaluation et soutien 1			Evaluation et soutien 2	
	UD 7	La météo	UD 19	L'ordinateur	
	UD 8	La nature et les animaux	UD 20	Le voyage	
	UD 9	Les travaux des champs	UD 21	L'été et la plage	
	UD 10	La ville	UD 22	L'aventure	
	UD 11	La société	UD 23	Le merveilleux (1)	
	UD 12	La maladie	UD 24	Le merveilleux (2)	
	Evaluation et soutien 3			Evaluation et soutien 4	
Structure de l'unité didactique	Chaque unité s'étale sur une semaine, traitant un seul thème et visant une seule compétence. Et après chaque période de six unités, on envisage deux semaines d'évaluation et de soutien. Les activités de chaque unité didactique se répartissent en sept pages comme suit :				
	Unité Didactique	Page1	Expression orale		
		Page2			
		Page3	Lecture		
		Page4			
		Page5	Les trois pages sont réparties entre les activités de l'écrit et les activités de langue.		
		Page6			
Page7					
Les facilitateurs	Sommaire	Il se place au début du manuel pour donner des informations sur sa répartition annuelle et sur les différents thèmes et compétences relatifs à chaque unité didactique.			
	En route pour l'école des mots	Il s'agit de deux pages de présentation visant aider l'apprenant à comment utiliser son manuel. Pour ce faire, les concepteurs ont donné la parole à un personnage qui s'appelle Hamidou et qui va accompagner les apprenants, durant toute l'année, dans leurs apprentissages. En effet, Hamidou a essayé d'aider les apprenants à découvrir la structure de leur manuel par le biais d'un schéma contenant des repères leur permettant d'accéder progressivement à l'autonomie. Il leur présente également la démarche adoptée pour exploiter les activités de langue, à savoir : j'observe, je comprends, je m'exerce et je m'évalue.			
	Présentation des unités	Il s'agit d'un tableau récapitulatif représentant les constituants de chaque période d'apprentissage structurée en six unités didactiques. Ce tableau présente les thèmes et les compétences visés par chaque unité.			

Tableau55: Structure globale du manuel « L'Ecole des mots Français »

En comparaison avec les autres manuels étudiés jusque là, à savoir : « Mes apprentissages en Français », « Pour Communiquer en Français » et « Le Nouvel Espace de Français », ce manuel « L'Ecole des Mots Français » adopte le principe de l'unité didactique qui dure une semaine au lieu de la séquence qui s'étale sur deux semaines. En effet, ce manuel

fonctionne selon un projet pédagogique hebdomadaire visant un seul thème et une seule compétence.

Une autre spécificité de ce manuel c'est que ses auteurs ont créé un petit pantin en chiffon magique s'appelant Hamidou pour qu'il accompagne les apprenants dans leurs apprentissages tout au long de l'année. Cela constitue un point positif dans ce manuel, du fait que les apprenants de cet âge privilégient tout ce qui est magique et imaginaire. Les auteurs ont déclaré cela clairement en donnant la parole à Hamidou qui a dit : « Je viens mettre un peu de piment, de douceur et de fantaisie dans la vie quotidienne des enfants et de leur famille » (E.M.F, 2003, p4).

2.1.5.2. Analyse du manuel scolaire E.M.F : étude de la microstructure

Rappelons que l'objectif de cette étude micro est de vérifier à quel point les activités de ce manuel sont en adéquation avec les principes de l'approche par compétence. Pour ce faire, nous procéderons comme suit :

- ✓ répertorier les compétences disciplinaires visées par le manuel E.M.F
- ✓ analyser les facilitateurs pour en déduire l'intention pédagogique des concepteurs ;
- ✓ analyser le contenu et les compétences visées des différentes disciplines ;
- ✓ analyser le contenu et la conception des activités d'évaluation.

❖ Les compétences disciplinaires visées par le manuel E.M.F

Le manuel E.M.F a opté pour la réalisation d'une seule compétence pour chaque unité didactique. Le tableau, ci-après répertorie, ces compétences comme suit :

UD	Compétences à développer	UD	Compétences à développer
UD1	Présenter/ Se présenter	UD13	Décrire une situation
UD2	Saluer et remercier	UD14	Demander un service
UD3	Enumérer et compter	UD15	Dire l'attribution
UD4	Exprimer un désir	UD16	Dire l'appartenance
UD5	Comparer	UD17	Marquer sa désapprobation
UD6	Se repérer dans le temps	UD18	Donner son avis
UD7	Donner un ordre	UD19	Informar
UD8	Exprimer un souhait	UD20	Exprimer un désaccord
UD9	Informar	UD21	Exprimer un ordre
UD10	Demander un renseignement	UD22	Raconter
UD11	Evaluer / Apprécier	UD23	Raconter
UD12	Donner un conseil	UD24	Raconter

Tableau56 : Compétences disciplinaires visées par le manuel E.M.F du CE4

A la lecture de ces différentes compétences, nous avons pu relever ce qui suit :

- selon le sommaire de ce manuel, ces compétences sont, en fait, les compétences de l'acte de communication proposées par le curriculum du CE4, mais les auteurs du manuel E.M.F les ont considérées, également, comme compétences transversales relatives à toutes les disciplines, sachant que ce manuel n'a pas envisagé des compétences disciplinaires ;
- ces différentes compétences semblent adaptées au niveau et à l'âge des apprenants du CE4. Elles visent le développement progressif d'un certain nombre de capacités et d'habiletés fonctionnelles dont un apprenant a besoin dans sa vie quotidienne ;
- l'adoption d'un projet pédagogique hebdomadaire visant le développement d'une seule compétence est un point positif dans ce manuel.

❖ **Analyse des facilitateurs**

Le manuel E.M.F propose trois facilitateurs, à savoir : un sommaire, un avant-propos appelé « En route pour l'école des mots » et un tableau contenant des thèmes et des compétences relatifs à chaque période d'apprentissage de six unités didactiques. Nous précisons que nous n'étudierons que l'avant-propos « En route pour l'école des mots » qui pourrait contenir des informations susceptibles de nous orienter dans notre analyse.

Dans le tableau, ci-après, nous présentons nos remarques comme suit :

Facilitateur	Analyse
<p>Avant-propos : « En route pour l'école des mots »</p>	<p>Les concepteurs de ce manuel ont donné la parole au personnage Hamidou pour présenter le contenu du manuel. Hamidou a commencé par se présenter et déterminer sa raison d'être qui est d'emmener l'apprenant à la découverte de son nouveau manuel de français. Il s'est basé pour présenter le contenu du manuel sur un schéma expliquant la structure d'une unité didactique, le fonctionnement méthodologique de chaque discipline ainsi que l'objectif de certaines illustrations et rubriques. Concernant les activités de langue et de l'écrit, Hamidou s'est contenté de présenter les appellations des différentes rubriques proposées pour exploiter ce genre d'activités, sans oublier de rassurer les apprenants que s'ils ratent quelque chose au cours de l'apprentissage, les deux semaines réservées à l'évaluation et au soutien feront le nécessaire : « Si quelque chose t'a échappé, rassure-toi ! la semaine d'évaluation et de soutien est là pour t'aider en fonction de tes propres besoins » (E.M.F, 2003, p5). Cette citation laisse entendre que ce manuel prenne en considération la différenciation. Cette question est à vérifier tout au long de notre analyse de contenu.</p>

Tableau57 : Structure de l'avant-propos du manuel E.M.F

❖ L'analyse des activités de l'oral proposées dans le manuel E.M.F

Dans la présente partie, nous vérifierons si les activités de l'oral développent la compétence orale progressivement en visant le développement de la conscience phonologique, prosodique, syntaxique, lexicale ainsi que la compréhension et la production de l'oral. Pour ce faire, nous étudierons :

- ✓ la structure des leçons de l'oral proposées dans le manuel E.M.F ;
- ✓ les compétences de l'oral visées par ce manuel ;
- ✓ la démarche adoptée par ce manuel pour développer la compétence orale.

✓ *La structure des leçons de l'oral proposées par le manuel E.M.F*

Discipline	Structure et remarques
Expression orale	<p>I) Structure</p> <p>Le manuel E.M.F consacre deux pages pour exploiter les activités de l'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ la 1^{ère} page s'ouvre sur une Bande dessinée qui raconte une histoire, mais avec des bulles vides. C'est à l'enseignant de la conter en s'inspirant des propositions du guide de professeur ; ❖ la 2^{ème} page propose trois activités : <ul style="list-style-type: none"> ✓ une comptine illustrée à étudier et à apprendre ; ✓ un imagier représentant plusieurs objets ou situations à nommer et à exploiter ; ✓ une situation d'énonciation courante et quasi-authentique à exploiter. <p>II) Remarques</p> <p>Les activités de l'oral proposées dans ce manuel ont les spécificités suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ elles se basent sur quatre types de support, et chaque support vise un objectif spécifique : ✓ le premier support est la bande dessinée : il s'agit d'un support multimodal qui vise le développement de plusieurs compétences. Il s'agit d'une petite histoire simple imagée avec des couleurs attractives et motivantes, favorisant l'action et l'interaction avec l'utilisation des expressions courantes. Ce genre de support facilite la compréhension du contexte général de l'histoire grâce à l'image. Cette dernière suscite, souvent, l'imagination et la motivation de l'apprenant. Cependant, toutes les bandes dessinées proposées sont dépourvues de texte. Cela pourrait avoir double tranchant : positif et négatif. <p>Positif car il s'agit de l'oral et non pas de la lecture, et c'est à l'enseignant de conter l'histoire oralement ou aux apprenants d'imaginer le contenu.</p> <p>Et négatif car l'existence du texte est importante puisqu'il apporte des clarifications supplémentaires aux images. Certes, grâce aux illustrations</p>

	<p>l'apprenant pourrait comprendre l'histoire, mais quand il trouve quelques confusions, il recourt au texte écrit pour plus d'informations.</p> <p>Néanmoins, le fait de choisir la BD comme support à l'oral constitue un point positif dans ce manuel, dans la mesure où ce genre de support donne à l'apprentissage une certaine souplesse et simplicité et offre, souvent, un plaisir d'apprendre le lexique et les expressions courantes. D'autant plus, qu'à partir de la BD on peut développer la compétence socioculturelle de l'apprenant ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ le deuxième support est la comptine : il est question de petites comptines illustrées à sonorités agréables et attractives. Ce genre de support a pour objectif de développer la dimension prosodique et la conscience phonologique des apprenants. En outre, sa construction rythmée et son caractère, souvent, narratif facilitent la mémorisation. La comptine est, généralement, riche en structures linguistiques (lexicale et syntaxique) qu'il faudrait exploiter efficacement en vue de développer la compétence orale de l'apprenant ; ✓ le troisième support est l'imagier : il s'agit d'un support iconique de plusieurs images représentant soit des objets à identifier soit des situations à étudier. L'intérêt de l'imagier, qui laisse apparaître des objets, réside dans le fait qu'il favorise la relation signifiant/signifié. Ce qui aide l'apprenant à intérioriser le lexique étudié d'une façon aisée. Quant à l'imagier qui propose des situations fonctionnelles, elle a une importance incontournable dans la mobilisation de plusieurs ressources : linguistique et discursive. Elle expose l'apprenant à des situations de la vie quotidienne favorisant l'interaction de plusieurs savoirs et savoir-faire ; ✓ le quatrième support est la situation d'énonciation : il s'agit de petits dialogues imagés représentant, souvent, des actes de communication fonctionnels et quasi-authentiques. Ce genre de support a pour objectif de développer plusieurs compétences : linguistiques (lexicale et syntaxique) et discursives et socioculturelles tout en favorisant la dimension interactionnelle. <p>Il convient d'affirmer que l'adoption d'une variété de supports favorisant le développement de la compétence orale est un point positif dans ce manuel. Cependant, ce qui manque à ces différents supports c'est l'absence d'une démarche bien déterminée expliquant comment les exploiter efficacement pour qu'ils puissent remplir leurs fonctions pertinemment. Certes, ce manuel est accompagné d'un guide du professeur qui prend en charge le volet didactique, mais cela n'empêche qu'il faudrait envisager quelques consignes ou tâches aidant l'apprenant à accéder progressivement à l'autonomie. Les différents supports iconiques proposés sont de qualité fort acceptable. Ils sont, dans leur majorité, clairs, avec des couleurs attrayantes et riches en informations relatives aux personnages, aux lieux, aux temps et aux actions.</p>
--	--

Tableau 58: Structure des leçons de l'oral proposées par le manuel E.M.F

✓ *Les compétences de l'oral visées par le manuel E.M.F*

Sachant que le manuel E.M.F n'envisage pas, clairement, des compétences disciplinaires spécifiques. Il ne propose que des compétences générales relatives aux projets hebdomadaires, à raison d'une seule compétence pour chaque projet.

Cependant, à partir des différents supports envisagés pour les leçons de l'oral, nous pouvons déduire que les auteurs de ce manuel avaient l'intention, lors de l'élaboration des activités de l'oral, de faire le tour de toutes les compétences nécessaires pour développer progressivement la compétence de l'oral. En effet, chaque support proposé favorise le développement d'un certain nombre de compétences :

❖ **la Bande dessinée et la comptine**, en tant que deux mondes merveilleux, favorisent le développement de plusieurs compétences, à savoir :

- ✓ **la compréhension de l'oral** en ciblant le développement de la capacité de l'écoute. Avec les images et les bulles de la BD riches en énoncés et en actions, et avec les belles sonorités de la comptine, l'enseignant pourrait développer chez ses apprenants les capacités de l'écoute et de la mémorisation. En effet, après l'écoute des propos de ces deux supports, l'enseignant pourrait travailler avec ses apprenants l'identification des interlocuteurs et leur statut, la détermination du thème général et du cadre spatio-temporel des supports étudiés ;
- ✓ **la compétence phonologique** en se basant sur les énoncés de la BD et les répliques de la comptine. En effet, pour développer cette compétence, l'enseignant étudie avec ses apprenants les relations de correspondance et de combinatoire entre les phonèmes et les syllabes en recourant à quelques corrections phonétiques, notamment pour les sons qui se ressemblent et les erreurs de prononciation récurrentes;
- ✓ **la compétence prosodique de l'oral** en visant les différentes intonations, pauses, interjections, hésitations, jeu de mots ainsi que les divers rythmes de la chaîne parlée. Cette compétence se développe à bon escient à travers la BD et la comptine car ces deux genres d'écrit sont, souvent, riches en émotions, en actes de parole et en sonorités ;
- ✓ **la compétence linguistique** en visant aussi bien le lexique que la syntaxe, surtout que la BD et la comptine sont toujours riches en vocabulaires courants et en structures syntaxiques.

- ❖ **L'imagier**, entant que support iconique, vise le développement de plusieurs compétences selon qu'il présente des objets concrets ou des situations fonctionnelles quasi-authentiques.

L'imagier qui présente des objets a pour objectif de :

- ✓ enrichir le capital lexical de l'apprenant en visant surtout les mots usuels et le champ lexical relatif au thème étudié ;
- ✓ développer la capacité de la mémorisation à travers des images renforçant la relation signifiant / signifié. Cela aide l'apprenant à intérioriser le lexique étudié d'une façon aisée.
- ✓ développer la compétence de la production de l'oral en initiant les apprenants à construire des phrases contenant les mots mobilisés par les images étudiées.

Quant à l'imagier, qui expose des situations fonctionnelles et quasi-authentiques, elle se focalise sur :

- ✓ le développement de la compétence de la production orale à partir de l'image, en essayant de faire parler les personnages, ou tout simplement de construire des énoncés et des saynètes adéquates aux situations imagées proposées ;
 - ✓ le développement de la compétence de la mobilisation des différentes ressources apprises, notamment celles qui sont convenables aux situations proposées ;
 - ✓ le développement de la compétence interactionnelle, en l'occurrence quand l'imagier représente une situation où il y a plusieurs interlocuteurs. Cela aide l'apprenant à s'entraîner à comment réagir face à un locuteur et à comment gérer ses paroles, ses propres gestes et ses propres feed-back ;
- ❖ **La situation d'énonciation**, proposée au terme des deux pages consacrées à l'oral, vise des compétences linguistiques (phonologique, lexicale et syntaxique), mais aussi des compétences plus spécifiques à ce genre de supports, telles que :
 - ✓ la compétence interactionnelle en habituant les apprenants à jouer les scènes proposées après mémorisation. Cela pourrait mettre les apprenants dans un bain linguistique quasi-authentique l'aidant à bien gérer le verbal et le para-verbal ;
 - ✓ la compétence de la production de l'oral en initiant les apprenants à produire des énoncés et de petits dialogues similaires ;

- ✓ la compétence socioculturelle, du fait que les situations proposées mobilisent souvent des scènes propres à la culture marocaine. Il s'agit de situations d'énonciation qui offrent une opportunité incontournable pour aborder de temps en temps les spécificités socioculturelles de notre pays en comparaison avec celles de l'autre

✓ ***La démarche proposée par le guide pour exploiter les activités de l'oral***

Pour exploiter les différents supports de l'oral proposés (la BD, la comptine, la situation d'énonciation) à bien, le guide du professeur propose six séances durant la semaine réparties comme suit :

- les 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} séances ont été réservées à l'étude de la BD ;
- la 4^{ème} séance a été consacrée à l'étude de la comptine ;
- la 5^{ème} séance pour exploiter la situation de communication proposée ;
- la 6^{ème} séance pour effectuer un bilan et un réemploi de tous les acquis vus au niveau de l'oral durant la semaine.

Pour étudier la BD, les concepteurs ont proposé la démarche suivante :

- au niveau de la 1^{ère} séance : les étapes proposées sont : Situation d'écoute (Faire écouter l'histoire pour mettre l'apprenant dans le contexte) – Appréhension globale du texte écouté- Découverte de l'histoire séquentielle à partir des vignettes (Reconstitution du récit en remplissant les vignette) ;
- au niveau de la 2^{ème} séance : les étapes proposées sont : Rappel de l'histoire – Explication – Travail sur la prononciation – travail sur le vocabulaire thématique ;
- au niveau de la 3^{ème} séance : les étapes proposées sont : Rappel de l'histoire - Utilisation du lexique thématique et des structures linguistiques dans des situations.

Cependant, ce guide ne propose aucune démarche pour exploiter les propos de la comptine et de l'acte de communication proposés.

❖ **L'analyse des activités de lecture proposées dans le manuel E.M.F**

Le manuel E.M.F ne propose qu'un seul type d'activités de lecture, à savoir : la lecture expliquée nommée par les auteurs « Lecture ».

Pour mener à bien l'analyse des textes proposés, nous procéderons comme suit :

- étudier la structure des leçons de lecture ;
- étudier les textes et les activités de lecture proposés pour en déduire les compétences privilégiées ;
- étudier la démarche proposée dans le guide du professeur pour exploiter les leçons de la lecture.

✓ *Structure des activités de lecture proposées dans le manuel E.M.F*

Activités	Structure et remarques
Lecture	<p>I) Structure</p> <p>Les leçons de lecture envisagées occupent deux pages :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ la 1^{ère} page est répartie, à titre égal, entre texte de lecture proposé et l'image qui l'accompagne ; ❖ la 2^{ème} page est consacrée aux activités d'exploitation du texte proposé. <p>Ces activités sont de quatre types représentant quatre rubriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ la 1^{ère} rubrique est « J'observe l'illustration » : comme son nom l'indique, cette rubrique vise l'étude de l'image accompagnant le texte pour en déduire le maximum d'informations ; ✓ la 2^{ème} rubrique est « Je repère sur la page » : il s'agit d'une étude qui cible spécifiquement le paratexte, à savoir : le titre, l'auteur, les paragraphes, etc. L'étude de ces éléments aide à faciliter la compréhension et à anticiper certaines informations relatives au contenu ; ✓ la 3^{ème} rubrique est « Je comprends le texte » : c'est une rubrique qui propose des questions visant le traitement du sens. Elles sont de plusieurs types : des questions ouvertes ciblant la compréhension littérale, des questions de type « vrai ou faux », des questions à choix multiples, des exercices à trou, etc. ✓ la 4^{ème} rubrique « Je construis » est une rubrique qui vise la préparation des apprenants à la production de l'écrit. C'est une sorte d'initiation à l'écrit. Les activités proposées ciblent dans leur majorité la construction de phrases simples, des exercices de correspondance, des exercices à trou et la mise en ordre de quelques phrases courtes, etc. <p>II) Remarques</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les textes proposés sont des textes plus ou moins courts, notamment ceux à étudier pendant le premier semestre. Ils semblent adéquats au niveau des apprenants de cette classe. Néanmoins, ce qui manque à ces textes est l'utilisation des couleurs pour mettre en exergue quelques graphèmes, syllabes et mots appartenant au thème étudié ; ✓ les images accompagnant les textes sont de grande taille, occupant la moitié de la page, de qualité assez bonne et avec des couleurs attrayantes et riches en informations. D'autant plus que ces images sont bien exploitées par les questions de

	<p>la rubrique « J'observe l'illustration ».</p> <p>✓ les activités de la deuxième page donnent un intérêt spécifique aux activités suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'étude du paratexte en travaillant sur l'image et la structure du texte. Et ce à travers les rubriques « J'observe l'illustration » et « Je repère sur la page ». Ce genre d'activités est un bon amorce à la compréhension ; • le traitement du sens d'une façon détaillée en posant un grand nombre de questions et de plusieurs types. L'enseignant et l'apprenant trouvent à leur disposition un grand choix d'activités leur facilitant la tâche ; <p>✓ la spécificité de ce manuel est qu'il a l'apanage de réaliser, en quelque sorte, l'interdisciplinarité à travers les activités de la rubrique « Je construis » qui visent la préparation des apprenants à l'écrit.</p>
--	---

Tableau59 : Structure des activités de lecture proposées dans le manuel E.M.F

✓ *L'analyse des activités de lecture proposées dans le manuel E.M.F*

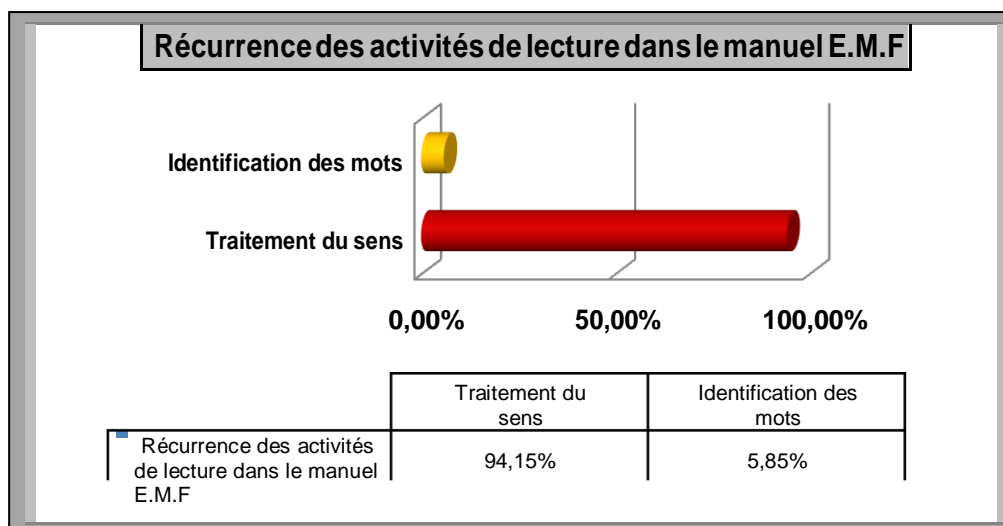
L'objectif de cette analyse est d'avoir une idée sur les activités de lecture les plus privilégiées par le manuel E.M.F : est-ce l'identification des mots ou le traitement du sens ? Et de quel pourcentage ? Pour ce faire, nous adopterons la démarche suivante :

- ❖ compter la récurrence des activités visant l'identification des mots et celles visant la compréhension ;
- ❖ compter la récurrence des différentes activités relatives à l'identification des mots, telles que : syllabation, discrimination auditive, discrimination visuelle, connaissance de codes ;
- ❖ compter la récurrence des différentes activités relatives au traitement du sens, telles que : le traitement du sens littéral, le traitement du paratexte, question de syntaxe, question de lexique et questions de production de l'écrit.

A) Récurrence des activités de l'identification des mots et de la compréhension

En étudiant les diverses activités et consignes accompagnant les textes de lecture, nous avons compté 306 questions visant le traitement du sens, et 19 questions ciblant l'identification des mots.

Le graphique ci-après représente ces résultats en pourcentage comme suit :



Graphique 49: Récurrance des activités de lecture dans le manuel E.M.F

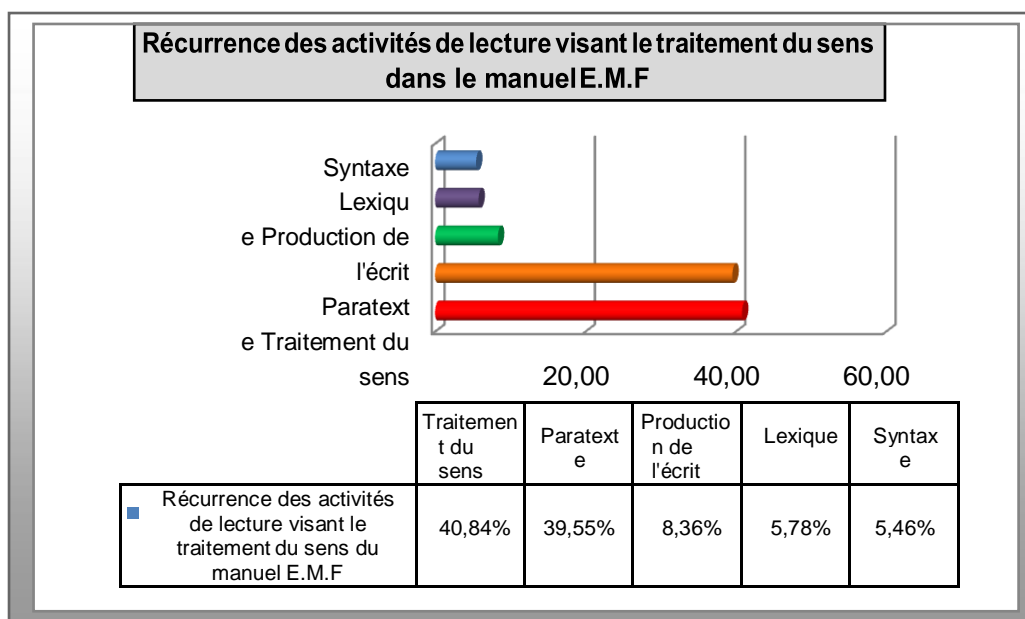
Il est clair, d'après ce graphique, que ce manuel vise plutôt le traitement du sens au détriment de l'identification des mots. En effet, 94,15% des activités proposées se focalisent sur la compétence de la compréhension de l'écrit. Alors que, les activités visant l'identification des mots sont presque absentes (5,85%). Cela pourrait constituer une entrave aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant, dans la mesure où on est encore dans les premières étapes d'acquisition de la lecture. Les apprenants de ce niveau ont besoin de maîtriser et d'automatiser progressivement la connaissance des codes en vue de libérer toutes les ressources mentales et intellectuelles pour la compétence de la compréhension qui exige une concentration élevée.

B) La récurrance des différentes activités relatives à la compréhension

Comprendre un texte de lecture exige le traiter à plusieurs niveaux, à savoir : le paratexte, le sens littéral du texte, le lexique, la syntaxe et bien d'autres niveaux. L'étude de tous ces éléments pourrait conjointement aider l'apprenant à saisir le sens général du texte-support.

En étudiant les textes de lecture proposés dans le manuel E.M.F, notamment les questions et les consignes qui l'accompagnent, nous avons constaté que ce manuel, à l'encontre des autres manuels étudiés, se caractérise par plusieurs spécificités positives.

Le graphique ci-après met ces spécificités en exergue :



Graphique 50 : Récurrence des activités de compréhension dans le manuel E.M.F

Ce qui caractérise les activités de lecture dans ce manuel c'est qu'elles visent, à côté du traitement du sens (40,84%), l'étude du paratexte (39,55%) et la production de l'écrit avec un pourcentage non négligeable (8,36%).

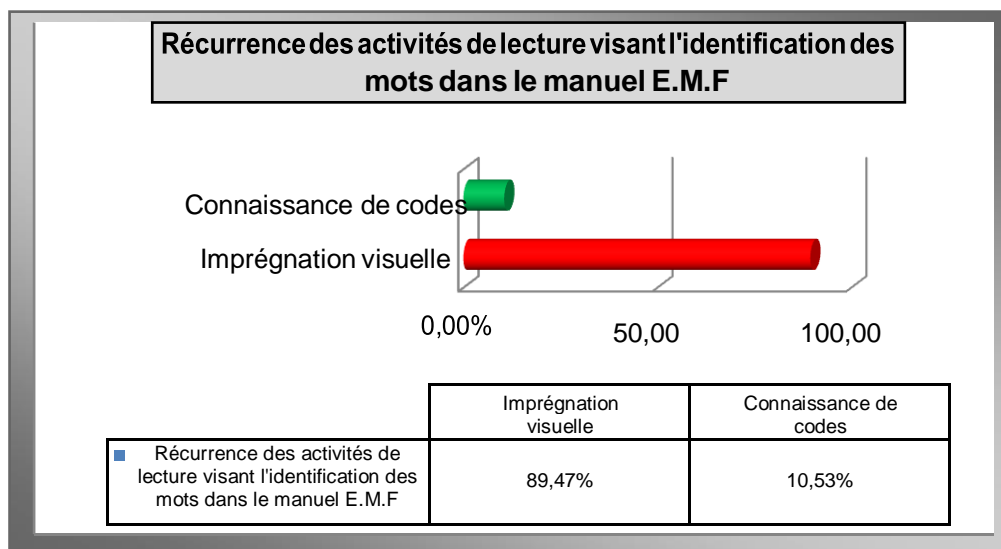
En effet, toutes les activités de lecture débutent par deux rubriques qui ciblent l'étude du paratexte et de l'aspect formel du texte-support. La première rubrique met en question l'étude de l'image qui accompagne le texte, et la deuxième rubrique focalise la forme du texte au niveau du paragraphe, des lignes, du titre, de l'auteur, de la source du texte, etc. Commencer l'étude du texte de cette façon pourrait susciter la motivation des apprenants et les aider à anticiper le sujet traité, voire l'idée générale du texte.

La dernière activité qui s'intitule « Je construis » constitue un autre point positif dans ce manuel. Elle cible la mise en œuvre de l'interdisciplinarité en exploitant les leçons de lecture pour préparer les activités de l'écrit. Il s'agit d'une petite activité qui initie l'apprenant à produire par écrit des phrases en se basant sur le contenu du texte étudié.

Les activités de langue visant le lexique et la syntaxe semblent faiblement représentés (5,78% et 5,46%). Mais cela laisse, quand même, entendre que les auteurs ont le souci de réaliser le principe de l'interdisciplinarité. Il suffit de multiplier les activités de langue pour arriver à créer une relation étroite entre les leçons de lecture et les leçons de langue et par voie de conséquence développer progressivement les compétences de production de l'oral et de l'écrit.

C) La récurrence des différentes activités relatives à l'identification des mots

Rappelons que les activités focalisant l'identification des mots semblent minimales dans le manuel E.M.F, soit 5,85%, à raison de 19 questions. L'étude de ces différentes questions a donné le résultat suivant :



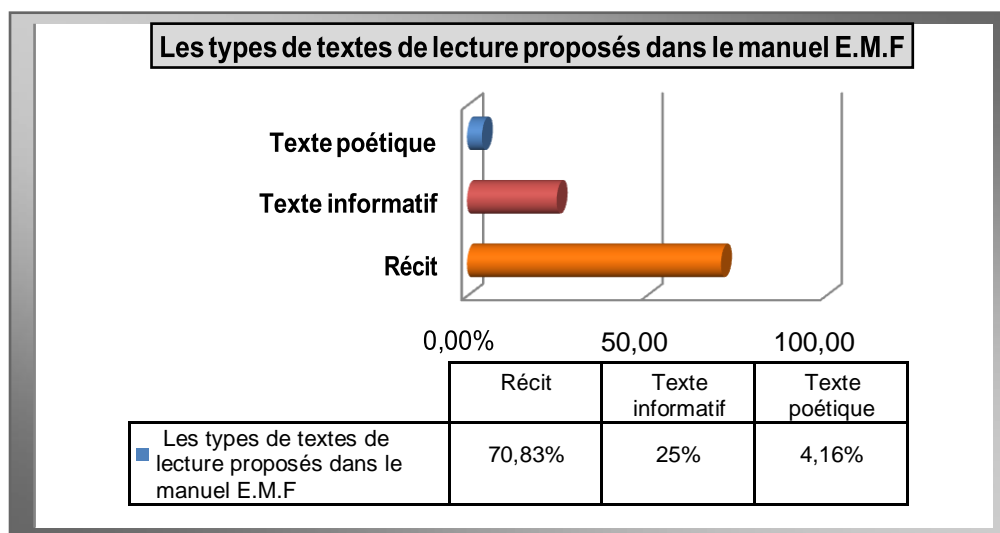
Graphique51 : Récurrence des activités de l'identification des mots dans le manuel E.M.F

Il ressort de ce graphique que la grande majorité des activités proposées cible « l'imprégnation visuelle ». Toutes les questions sont de type repérage, telles que : « Combien de fois le mot « lit » se répète-t-il dans le texte ? », « relève du texte les mots qui commencent par une majuscule ». En revanche, les activités visant la connaissance de codes sont trop limitées dans ce manuel à raison de deux activités soit (10, 53%).

Par ailleurs, le manque d'activités relatives à la syllabation, à la combinatoire et au principe alphabétique semble un point négatif dans ce manuel. Le recourt directe à la compréhension sans pour autant envisager, de prime abord, des activités visant la lecture et le décodage proprement dit, s'avère une démarche inconvenable aux apprenant du CE4 qui sont encore dans leurs premières étapes d'acquisition de la lecture.

✓ ***Les types de textes proposés dans le manuel E.M.F***

Il est à rappeler que les auteurs de ce manuel ont proposé un personnage nommé « Hamidou » qui va accompagner l'apprenant dans ses différents apprentissages. Ainsi, la lecture semble conçue comme une anthologie de textes qui tournent autour de ce personnage, de sa famille et de ses activités quotidiennes. Il s'agit, souvent, de court récit amusant de 6 à 7 lignes. Le graphique ci – après confirme ce constat:



Graphique52 : Types de textes étudiés dans le manuel E.M.F

Les données statistiques de ce graphique montrent clairement l'orientation didactique des concepteurs du manuel E.M.F à l'égard des textes de lecture choisis. Ils ont opté pour de petits récits (soit 70,83% de l'ensemble des textes) relatant soit la vie quotidienne de Hamidou et de sa famille soit leurs histoires fantaisistes ou imaginaires. Les textes informatifs semblent moins présents dans ce manuel (soit 25% à raison de 6 textes).

Les autres genres d'écrit sont totalement négligés par ce manuel. Concernant la poésie, nous n'avons trouvé qu'un seul poème. Alors qu'aucun texte documentaire fonctionnel n'est proposé dans ce manuel.

Certes, le fait d'opter pour de courts récits relatant la vie d'un même personnage est un point positif dans ce manuel car cela pourrait motiver les apprenants et attirer leur attention, mais l'absence des autres types de lecture, notamment la lecture diction et la lecture documentaire fait défaut à ce manuel. Sachant que ce dernier type de lecture a, habituellement, le mérite d'exposer l'apprenant aux documents fonctionnels et aux différents types d'écrits qu'on peut trouver dans la vie quotidienne, tels que : les panneaux de publicité, les affiches, les journaux, les recettes de cuisine, les cartes, les ordonnances, etc.

✓ ***Démarche proposée par le guide pour exploiter les activités de lecture***

Pour bien exploiter les activités de lecture proposées, le guide du professeur propose cinq séances durant la semaine réparties comme suit :

- la 1^{ère} séance est une phase de pré-lecture : il s'agit d'un travail sur les illustrations et sur le paratexte en exploitant les activités des deux rubriques : « J'observe l'illustration » - « Je repère sur la page » ;

- la 2^{ème} séance est une phase de préparation aux activités de post-lecture : pour ce faire le guide propose les étapes suivantes : Lecture magistrale- Lecture silencieuse- Questions de compréhension ;
- la 3^{ème} séance est une phase de post-lecture réservée à la compréhension proprement dite. Les étapes proposées sont : Compréhension du texte – Lectures individuelles ;
- la 4^{ème} séance est une suite à la phase de post-lecture consacrée à la compréhension en adoptant la même démarche que la séance précédente ;
- la 5^{ème} séance est une séance réservée exclusivement à l'exploitation de la rubrique « Je construis » dont l'objectif est la préparation des apprenants aux activités de l'écrit. Il s'agit d'activités réflexives conçues comme complément et prolongement de l'activité de lecture.

❖ **Analyse des activités de faits de langue proposées dans le manuel E.M.F**

Pour analyser les activités de langue proposées dans le manuel E.M.F et vérifier leur adéquation avec la logique de l'APC, nous procéderons comme suit :

- ✓ étudier la structure des leçons de faits de langue proposées dans le manuel E.M.F ;
- ✓ étudier la démarche adoptée par ce manuel pour développer les compétences relatives au fonctionnement de la langue.

✓ *Structure des leçons des faits de langue proposées dans le manuel E.M.F.*

Matières	Structures et remarques
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grammaire ✓ Conjugaison ✓ Orthographe 	<p>I) Structure</p> <p>Les activités de langue sont construites autour de trois activités : la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. Ces activités reposent sur une démarche d'exploitation récurrente relevant de trois rubriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ la rubrique « J'observe » qui s'appuie sur des phrases-support ou sur des situations simples accompagnées d'images pour faciliter la compréhension et d'un certain nombre de consignes pour mener à bien l'exploitation du support objet d'étude ; ✓ la rubrique « Je comprends » représente la règle de la leçon étudiée résumant l'essentiel du phénomène linguistique abordé ; ✓ La rubrique « Je m'exerce », comme son nom l'indique, propose quelques exercices d'application dont le nombre varie entre deux ou trois exercices. <p>Juste après la présentation des phénomènes linguistiques des trois leçons de langue (la grammaire, la conjugaison et l'orthographe), le manuel propose :</p>

	<p>✓ la rubrique « Je m'évalue » qui est une rubrique évaluative par excellence. Elle propose des évaluations formatives relatives à chacune des trois leçons de langue. Ces évaluations visent aider l'enseignant à mesurer le degré de maîtrise des phénomènes linguistiques étudiés.</p> <p>I) Remarques</p> <p>L'analyse des activités de langue proposées dans le manuel E.M.F, nous a permis de relever les remarques suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ la spécificité des activités de langue dans ce manuel réside au niveau de la rubrique « J'observe ».Laquelle rubrique s'appuie sur des situations imagées pour en déduire les phrases ou les textes supports à étudier. Il s'agit d'un ensemble de situations d'apprentissage en images visant la contextualisation du savoir linguistique à aborder. Cela semble en concordance avec l'esprit de l'approche par compétences qui opte pour l'entrée par situation. Cependant, les concepteurs auraient dû œuvrer dans le même sens en proposant, aussi, des situations mobilisatrices à la fin de la leçon pour aider les apprenants à mobiliser leurs ressources d'une façon intégrée ; ✓ la structure des activités de langue proposées montre que les concepteurs ont opté pour la démarche inductive qui part de l'observation et mène à des conclusions générales sous forme d'une règle. Il s'agit d'une démarche qui favorise l'implication des apprenants dans la construction de leur savoir ; ✓ le nombre d'exercices proposés dans la rubrique « Je m'exerce » (2ou 3 exercices) est insuffisant pour développer les compétences linguistiques visées et pour diversifier les apprentissages selon différents profils d'élèves. D'autant plus que les exercices proposés sont des exercices décontextualisés visant le savoir en dépit du savoir-faire. Les concepteurs auraient dû diversifier les activités de cette rubrique en proposant aussi bien des exercices d'application que des situations fonctionnelles mobilisatrices. Et ce pour réaliser le transfert des apprentissages et activer le savoir-agir de l'apprenant ; ✓ envisager des règles de langue sous forme de résumés simples est un point positif dans ce manuel. Ces résumés pourraient aider l'enseignant à actualiser ses connaissances, et faciliter la tâche aux apprenants, notamment ceux qui ont l'habitude de travailler en autonomie à la maison ; ✓ envisager des évaluations formatives semble bénéfique pour l'enseignant et l'apprenant. En effet, l'enseignant pourrait les exploiter pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs et prévoir par la suite des séances de soutien ; ✓ l'absence d'activités différenciées pourrait priver les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage de leur droit d'apprendre à leur rythme.
--	--

❖ Tableau 60 : Structure des leçons de langue proposées dans le manuel E.M.F

❖ **Analyse des activités de l'écrit proposées dans le manuel E.M.F**

Le manuel « Ecole des Mots Français » propose deux activités de l'écrit : l'expression écrite et l'écriture. Pour analyser ces deux matières, nous procéderons comme suit :

- ✓ analyser la structure et le contenu des activités de l'écrit proposées (l'expression écrite et l'écriture) ;
- ✓ étudier la démarche adoptée par le guide du professeur pour développer les compétences de l'écrit.

✓ *Structure des activités de l'écrit proposées par le manuel E.M.F*

Matières	Structure et remarques
Expression écrite	<p>I) Structure</p> <p>Les leçons de l'expression écrite n'adoptent pas une structure et une démarche bien déterminées. Mais, il s'agit, généralement, d'un petit exercice de type : exercices à trou, exercices de correspondance, étiquettes à mettre en ordre, phrases à mettre en ordre, etc.</p> <p>II) Remarques</p> <p>Les premières remarques effectuées sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ le manuel E.M.F n'a pas déterminé les compétences ou les objectifs visés par chaque leçon d'expression écrite ; ✓ il n'a proposé aucune méthodologie spécifique pour exploiter les leçons de l'expression écrite. Il se contente de proposer quelques exercices de production. Ces exercices sont, généralement, au nombre de deux visant la production de petites phrases ou de petits textes. <p>On note, également, ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ l'activité de l'expression écrite proposée n'entretient aucune relation avec les activités des autres disciplines sauf au niveau du thème visé par l'unité didactique. Cela laisse entendre que les activités de l'écrit, dans ce manuel, ne sont pas considérées comme un aboutissement vers lesquelles convergent toutes les disciplines ; ✓ certes, les activités proposées, sont, dans leur majorité, simples, mais elles demeurent décontextualisées et éloignées de l'esprit de l'approche par compétences qui prônent l'entrée par situations. ✓ l'absence d'activités d'initiation visant la préparation de l'écrit (exercices d'enrichissement lexical, exercices articulant la compétence de l'écrit et les autres compétences...).

Ecriture	<p>I) Structure</p> <p>L'activité de l'écriture occupe le un tiers de la page, elle est envisagée sur un espace interligne en visant un seul graphème transcrit en majuscule et en minuscule, et un seul mot en écriture cursive refermant le graphème visé.</p>
	<p>II) Remarques</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ L'espace réduit réservé aux activités de l'écriture laisse entendre que les auteurs ne donnent pas une grande importance à ce genre d'activité ; ✓ Les activités de l'écriture proposées sont des activités classiques et routinières sans diversification, sans couleurs, sans images ni exercices visant le côté psychomoteur de l'apprenant. Cela prouve que le manuel E.M.F ne prend pas en compte les différents profils d'élèves.

Tableau61 : Structure des activités de l'écrit proposées par le manuel E.M.F

❖ **Etude de la cohérence entre les disciplines dans l'unité didactique**

Il convient de rappeler que pour réaliser la cohérence interne entre les disciplines d'une unité didactique, il faudrait réaliser deux principes majeurs : le principe du projet pédagogique et le principe de l'interdisciplinarité. Pour ce faire, il serait nécessaire d'envisager dans un premier temps une compétence générale autour de laquelle se réunissent les différentes disciplines. Et dans un deuxième temps, il serait logique de viser un seul thème et d'envisager des sous-compétences relatives à chaque discipline. Qu'en est-il, alors, des unités didactiques du manuel E.M.F et de leurs différentes disciplines ? le tableau, ci après, présente la structure de certaines unités de ce manuel :

	Disciplines	Compétences visées
UD1	<p>Thème : La famille et les amis</p> <p>Compétences visées : Présenter / Se présenter</p>	
	Communication	✓ Présenter / Se présenter
	Lecture	✓ Un petit récit en images et en écrit : Le lit de Hamidou
	Les activités de langue	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grammaire : La phrase. ✓ Conjugaison : Avoir au présent. ✓ Orthographe : à - a
	Production de l'écrit	Un petit texte à trous au tour du thème de la famille, mais ne vise pas le développement de la compétence « Présenter / Se présenter »
UD3	<p>Thème : Faire son marché /Les repas</p> <p>Compétences visées : Enumérer et compter</p>	
	Communication	✓ Enumérer et compter.
	Lecture	✓ Un petit récit : Les boites de pois (le contenu du texte ne vise pas la compétence : énumérer et compter).
	Les activités de langue	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grammaire: Genre du nom. ✓ Conjugaison : Les verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif. ✓ Orthographe : Les noms féminins en « ie »
	Production de l'écrit	✓ Réécris l'histoire de ton livre. (loin de la compétence visée)

UD7	✓ Thème : La météo ✓ Compétences visées : Donner un ordre	
	Communication	✓ Donner un ordre.
	Lecture	✓ La ronde des jours.
	Les activités de langue	✓ Grammaire : la phrase exclamative – les pronoms possessifs. ✓ Conjugaison : « Aller » + Verbes usuels à l'impératif. ✓ Orthographe : «S » entre deux voyelles.
	Production de l'écrit	✓ Inventer des rimes pour un poème (Loin de la compétence visée)
UD8	✓ Thème : La science et la technologie. ✓ Compétences visées : Dire l'appartenance.	
	Communication	✓ Dire l'appartenance.
	Lecture	✓ Texte informatif : La machine à laver.
	Les activités de langue	✓ Grammaire : le GNS – le GV. ✓ Conjugaison : Pouvoir et vouloir au présent et au passé composé. ✓ Orthographe : Féminin d'un nom en « eur ».
	Production de l'écrit	✓ Exercice à trous au tour du thème de la famille, mais ne vise pas le développement de la compétence : Donner un ordre.

Tableau62 : Cohérence entre les disciplines dans l'unité didactique du manuel E.M.F

En étudiant chaque unité à part entière et les différentes activités qui s'y rapportent, nous avons constaté l'absence des compétences disciplinaires et des objectifs d'apprentissage spécifiques et relatifs à chaque matière.

Cet état de fait laisse entendre, dès le début, que chaque discipline fonctionne seule au détriment des autres. En effet, à part les leçons de l'oral qui visent la réalisation de la compétence visée de l'unité didactique, les autres disciplines semblent avoir l'intention de ne satisfaire que le thème de l'unité, sans pour autant viser le développement de la compétence préalablement déterminée au début de chaque dossier.

Ainsi, le seul lien qui réunit les différentes matières est la thématique de l'unité didactique. D'autant plus que la discipline de l'expression écrite n'est pas considérée comme un aboutissement vers lequel convergent les objectifs des autres disciplines.

Prenons par exemple l'unité didactique 7 dont le thème est : « La météo » et la compétence visée est : « Donner un ordre ». Ce qui est contradictoire au niveau de cette unité c'est que, excepté la discipline de l'oral, toutes les autres matières ne fixent pas comme objectif primordial le développement de la compétence visée par l'unité : la lecture propose l'étude d'un poème qui ne contient aucun ordre, de même pour l'expression écrite qui vise le travail sur les rimes d'un poème qui s'éloigne, aussi, de la compétence visée. Les exemples de ce genre sont multiples (voir tableau ci-dessus).

A partir de ce qu'on vient de dire et en se référant au tableau ci-dessus, nous pouvons affirmer que la logique du projet pédagogique qui prône l'interdisciplinarité et l'articulation entre les différentes matières semble omise par ce manuel et la cohérence entre les diverses activités s'avère absente.

❖ **Analyse des activités d'évaluation et de soutien proposées dans E.M.F**

Le manuel « Ecole des Mots Français » propose trois types d'activités évaluatives : évaluation diagnostique, évaluation formative et évaluation sommative périodique et un seul type d'activité de soutien. Pour analyser ces activités, nous procéderons comme suit :

- ✓ analyser la structure et le contenu des activités évaluatives et de soutien ;
- ✓ étudier la démarche adoptée par le guide du professeur pour exploiter ces différentes activités.

✓ *Structure des activités d'évaluation et de soutien proposées par le manuel E.M.F*

Activités	Structure et remarques
<p>Evaluation diagnostique</p>	<p>I) Structure :</p> <p>Ce type d'évaluation, nommé par les auteurs « Phase de transition », propose plusieurs activités, à savoir :</p> <p>des activités de l'oral : sous forme de trois exercices complémentaires à répartir sur cinq à six séances durant la semaine.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ la 1^{ère} activité propose plusieurs situations imagées susceptibles d'aider les apprenants à s'exprimer et à produire des énoncés ; ❖ la 2^{ème} activité est une comptine à écouter et à étudier pour mesurer le degré de maîtrise de la compétence phonologique et celle de la compréhension de l'oral ; ❖ la 3^{ème} activité propose un imagier qui représente des objets et des situations d'énonciation quasi-authentiques. <p>des activités de lecture : elles se subdivisent en deux types d'exercices :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ le 1er exercice vise la lecture proprement dite en proposant des activités de décodage, des activités de correspondance liant des situations écrites avec leurs images correspondantes, des activités reliant les compétences de la lecture avec celles de l'écrit ; ❖ le 2ème exercice vise la compétence de la compréhension. Il propose un texte de lecture avec des questions de compréhension. <p>des exercices écrits ciblant quelques phonèmes étudiés au CE3. Il s'agit d'activités d'imprégnation visuelle et auditive. Ces exercices visent, également, quelques petites productions basées sur des images.</p> <p>II) Remarques</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Certes, les activités proposées dans cette phase de transition pourraient aider l'enseignant dans son travail évaluatif, mais ces activités semblent insuffisantes pour faire le tour des différentes compétences nécessaires pour pouvoir entamer

	<p>le nouveau programme avec aisance. Il est à noter que pour effectuer ce genre d'évaluation à bon escient, il faudrait envisager des tests de positionnement et non de simples exercices décontextualisés;</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ En outre, ce qui fait défaut à cette évaluation est qu'elle n'est pas suivie des activités de soutien susceptibles d'orienter l'enseignant lors des séances de remédiation et de soutien ; ❖ Cependant, envisager des situations imaginées pour faire parler les apprenants est un point positif dans ce manuel, dans la mesure où ces situations ont le mérite d'aider l'apprenant à mobiliser plusieurs ressources.
<p>Evaluation formative</p>	<p>I) Structure :</p> <p>Ce type d'évaluation est envisagé, notamment après les activités de langue. Il propose trois types d'exercices : le premier exercice vise la leçon d'orthographe, le deuxième vise la leçon de grammaire et le troisième vise la leçon de conjugaison. Ces exercices sont de plusieurs types : exercices à trou, des situations imaginées avec des consignes et des exercices de correspondance.</p> <p>II) Remarques</p> <p>La remarque la plus cruciale à ce niveau est l'absence d'activités sous forme de situations mobilisatrices aidant l'apprenant à utiliser un ensemble de ressources d'une façon intégrée. En effet, les exercices proposés sont de simples exercices d'évaluation visant le savoir livresque au détriment du savoir-faire.</p>
<p>Evaluation sommative périodique + Activités de soutien</p>	<p>I) Structure</p> <p>L'enveloppe horaire consacrée à cette évaluation sommative périodique est de deux semaines. La première semaine sera réservée à l'évaluation et la deuxième au soutien.</p> <p>Les activités d'évaluation et de soutien s'organisent comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ une évaluation ciblant l'oral : elle se base sur une BD à faire écouter par l'enseignant et à dire et à étudier oralement par l'ensemble de la classe. Elle est accompagnée d'un ensemble de questions ; ❖ un soutien de l'oral, envisagé juste après son évaluation. Il débute par un encadré d'outils d'aide d'ordre linguistique et lexical. Il s'ensuit d'une activité sous forme de situation d'énonciation à jouer, similaire à celle proposée dans la bande dessinée ; ❖ deux épreuves d'évaluation basées sur des textes de lecture accompagnés de plusieurs questions de divers types : questions de compréhension, questions de langue pour terminer par une tâche de production écrite ; ❖ des activités de soutien sont envisagées juste après la première épreuve d'évaluation. Ces activités sont nommées par les auteurs « Aide-mémoire ». Elles proposent un certain nombre de rappel focalisant des questions de langue, après quoi sont envisagés des exercices de soutien. Il s'agit d'un ensemble d'exercices aidant l'enseignant dans son travail de remédiation. <p>II) Remarques</p> <p>L'étude de ces différentes activités d'évaluation et de soutien nous a permis de constater ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ les activités d'évaluation et de soutien relatives à l'oral semblent respecter la logique de l'approche par compétences qui prône l'entrée par situation ;

	<ul style="list-style-type: none">❖ Les épreuves d'évaluation proposées visent surtout l'évaluation des connaissances livresques en dépit des compétences et des savoir-faire. Ce genre d'épreuve ne propose pas des situations mobilisatrices. Il prône plutôt le cloisonnement des savoirs.❖ envisager des activités de soutien juste après chaque type d'évaluation est un point positif dans ce manuel. Cela aide, en quelque sorte, l'enseignant dans son travail pédagogique et l'apprenant dans son travail en autonomie soit en classe ou à la maison.
--	---

Tableau63 : Structure des activités d'évaluation et de soutien du manuel E.M.F

2.1.5.3. Synthèse : Grille récapitulative de l'étude horizontale du manuel E.M.F

En guise de récapitulation, nous proposons la grille ci-après pour rassembler toutes les données collectées durant l'étude horizontale relative au manuel l'« Ecole des Mots Français » :

Caractéristiques générales du manuel E.M.F	Oui	Non	Parfois
✓ Au niveau des activités d'enseignement			
Il propose le profil d'entrée et de sortie du public cible.		X	
Il propose un référentiel de compétences disciplinaires et transversales.		X	
Il propose des démarches pédagogiques susceptibles d'aider l'enseignant dans son travail.	X		
Il propose un contenu cognitif varié et un ensemble d'exercices d'application.	X		
Il propose des activités et des situations en adéquation avec les principes de l'APC.			X
Il propose des explications quant à la façon de concevoir un enseignement par compétences.		X	
Il propose des familles de situations d'apprentissage et d'évaluation relatives à chaque compétence ou ensemble de compétences.		X	
Il propose des supports et des outils d'aide relatifs aux différentes disciplines du manuel.	X		
Il est accompagné d'un CD-ROM contenant des situations d'enseignement et des pratiques enseignantes.		X	
✓ Au niveau des activités d'apprentissage			
Il propose des situations de communication authentiques favorisant la mobilisation de la compétence orale.	X		
Il propose des situations complexes favorisant la mobilisation de plusieurs phénomènes linguistiques.			X
Il propose des situations d'apprentissage relatives aux activités de l'écrit.		X	
Il propose des activités de lecture visant l'identification des mots.			X
Il propose des activités de lecture visant le traitement du sens.	X		
Il propose des situations d'apprentissage authentiques ou quasi-authentiques traitant des sujets fonctionnels pour réaliser le transfert.			X

Il propose des situations-problèmes susceptibles de créer chez l'apprenant un conflit cognitif.		X	
Il propose des activités d'apprentissage favorisant l'interdisciplinarité.		X	
Il propose des exercices d'application.	X		
Le manuel réalise une cohérence interne en adoptant une entrée par projet.		X	
Il propose des activités différenciées compatibles à plusieurs profils d'élèves.			X
Il propose des images et des supports illustratifs relatifs aux différents thèmes du manuel.	X		
✓ Au niveau des activités d'évaluation et de soutien.			
Il propose des évaluations diagnostiques au début de l'année scolaire.	X		
Il propose des activités d'évaluation formatives relatives à chaque compétence ou chaque ensemble de compétences.	X		
Il propose des activités d'évaluation sommatives relatives après une période d'apprentissage.	X		
Il propose des activités de soutien collectif relatives à un ensemble de compétences.	X		
Il propose des situations d'évaluation complexes permettant à l'élève la mobilisation de plusieurs ressources.			X
Il propose des situations-problèmes à visée évaluative avec des consignes qui visent les savoirs et les savoir-faire.		X	
Il propose des familles de situations évaluatives relatives à chaque ensemble de compétences.		X	
Il propose des exercices évaluatifs visant surtout les connaissances théoriques.	X		
Il propose des situations d'évaluation favorisant l'interdisciplinarité.			X
Il propose des activités d'évaluation différenciées destinées à plusieurs profils d'élèves.	X		
Il propose des activités de soutien différenciées destinées à plusieurs profils d'élèves.	X		
Il propose des activités évaluatives à caractère ludique.		X	

Grille d'analyse récapitulative n° 4 : Etude horizontale du manuel E.M.F

La grille récapitulative ci-dessus laisse apparaître 12 réponses négatives contre 14 positives, sans oublier les 7 réponses désignant l'indicateur « Parfois ». Ces résultats laissent déduire un constat préliminaire qui suppose que les auteurs du manuel E.M.F avaient, quand

même, le souci d'essayer de respecter certains principes de l'approche par compétences, en l'occurrence : le principe relatif à l'entrée par situation, le principe de l'interdisciplinarité et le principe de la différenciation. Ces différents principes apparaissent à plusieurs niveaux :

- **Au niveau des activités d'enseignement/apprentissage**

D'après la grille et l'analyse de toutes les composantes du manuel E.M.F, nous avons constaté plusieurs tentatives d'adopter l'entrée par situations, l'entrée interdisciplinaire, l'entrée différenciée.

L'entrée par situation : les activités de l'oral proposées dans ce manuel semblent avoir l'apanage d'adopter cette entrée, en proposant plusieurs situations fonctionnelles imagées, basées sur divers supports, tels que : la BD et l'imagier. Ajoutons à cela, les activités de langue qui proposent au niveau de la rubrique « J'observe » des situations imagées dont l'objectif est d'aider les apprenants à produire des phrases et des énoncés fonctionnels sur lesquels on va s'appuyer pour étudier le phénomène linguistique visé. Cependant, cette entrée n'a pas été généralisée pour toutes les disciplines, notamment la discipline de la lecture et la discipline de l'écrit.

L'entrée interdisciplinaire : cette entrée s'avère partiellement prise en considération par ce manuel. En effet, les activités de la lecture proposent souvent, dans ses différentes rubriques, l'étude de certains éléments syntaxiques. D'autant plus que cette discipline consacre une rubrique à part entière qui vise la préparation de l'écrit s'intitulant « Je construis ». Les activités de l'oral, elles aussi, à travers leurs situations fonctionnelles imagées visent préparer les apprenants à la production de l'écrit et les aider à mobiliser un ensemble de savoirs et de savoir-faire langagiers d'une manière intégrée. Cependant, cette entrée n'a pas été adoptée par toutes les disciplines. Certes, les disciplines de chaque unité didactique, dans ce manuel, se réunissent autour d'un même thème et d'une même compétence, mais, cela demeure insuffisant pour réaliser effectivement le principe de l'interdisciplinarité, du fait qu'il faudrait proposer régulièrement et au niveau de toutes les disciplines des situations mobilisatrices facilitant l'interaction de plusieurs savoirs et disciplines.

L'entrée différenciée : les concepteurs de ce manuel semblent conscients de l'importance de cette entrée. Cela se manifeste à plusieurs niveaux :

- ✓ **au niveau de la lecture** : la longueur des textes proposés s'avère relativement adéquate au niveau des apprenants. D'autant plus que les activités envisagées pour exploiter ces

textes sont nombreuses, diversifiées et partent de ce qui est simple (l'étude des illustrations, l'étude du paratexte) vers ce qui est, plus ou moins, difficile (construction de phrases et de petits textes). Ce qui manque aux leçons de lecture est l'absence des activités visant l'identification des mots et le décodage ;

- ✓ **au niveau de l'oral** : le fait de fonder les activités de l'oral sur plusieurs supports de différents types laisse comprendre que ce manuel prend en considération les différenciations des élèves. Chaque support semble viser un profil d'élèves bien déterminé:
 - la BD, tant que document multimodal, vise, apparemment, les apprenants qui préfèrent l'observation, l'interaction et l'action ;
 - la comptine, quant à elle, cible les apprenants qui favorisent tout ce qui est auditif,
 - l'imagier pour ceux qui mémorisent bien avec les images et les illustrations ;
 - les situations d'énonciation proposées à la fin de la leçon de l'oral sont envisagées, notamment, pour les apprenants qui apprennent bien en interaction avec les autres.
- ✓ **Au niveau des activités de soutien** : il est à rappeler que juste après l'épreuve d'évaluation périodique proposée, les auteurs ont envisagé des activités de soutien bien structurées, en commençant d'abord par de petits rappels de certaines notions de faits de langue pour déboucher par la suite sur une gamme variée d'exercices. Cela montre clairement que l'hétérogénéité de la classe est prise en compte. Cette gamme diversifiée d'exercices augmente les possibilités d'une éventuelle différenciation, dans la mesure où l'enseignant pourrait choisir et subdiviser ces exercices selon les différents profils d'élèves.

L'entrée par projet pédagogique : l'appellation « unité didactique » adoptée par les concepteurs, au lieu du terme « Séquence », laisse comprendre que ce manuel se veut fonctionner selon la dimension du projet pédagogique en mettant les différentes disciplines en cohérence et en synergie. Pour ce faire, les concepteurs ont essayé d'envisager pour chaque unité didactique le traitement d'un seul thème et le développement d'une seule compétence. De surcroît, ils ont proposé un seul personnage, y compris sa famille, pour tisser un lien entre les différentes unités du manuel. Cependant, la cohérence et la synergie souhaitées ont été entravées par l'absence des situations et des documents servant de supports susceptibles de mettre les diverses activités, programmées au sein de l'unité didactique, en interaction. D'autant plus que chaque discipline semble fonctionner seule et d'une façon cloisonnée et h

discipline de l'expression écrite n'est pas considérée comme un aboutissement vers lequel convergent les objectifs des autres disciplines.

Au niveau des activités d'évaluation et de soutien :

La spécificité du manuel E.M.F c'est qu'il semble adopter une vision évaluative claire et bien réfléchie. Il propose plusieurs types d'évaluation : évaluation diagnostique, évaluation formative et évaluation sommative périodique. Chacune de ces évaluations vise un objectif spécifique. D'autant plus que ce manuel propose des aide-mémoire et des activités de soutien, notamment après les évaluations sommatives. Ce qui pourrait aider, largement, l'enseignant dans la remédiation à certaines lacunes de ses apprenants.

Cependant, ce manuel n'envisage pas des activités de soutien après les autres types d'évaluation, en l'occurrence après l'évaluation diagnostique programmée au début de l'année. Cela pourrait priver l'apprenant de son droit de s'auto-soutenir en autonomie, au début de l'année, soit en classe soit à la maison. De surcroît, ce manuel ne propose pas des situations mobilisatrices à visée évaluative. Ce genre de situations, si elles existent, pourront aider l'enseignant à mesurer le degré de réalisation du transfert des apprentissages.

A la lumière de l'analyse du contenu de plusieurs composantes du manuel E.M.F et selon les données de cette synthèse récapitulative, nous pouvons affirmer que les concepteurs ont fourni beaucoup d'efforts pour prendre en compte, lors de l'élaboration de ce manuel, certains principes de l'approche par compétences, à savoir : le principe de l'interdisciplinarité, le principe de situations mobilisatrices et le principe de la différenciation.

La mise en place de ces différents principes, quoique d'une façon non exhaustive, pourrait donner plus d'opportunités aux apprenants de construire leurs savoirs par eux même et de mobiliser les différentes ressources étudiées dans des situations favorisant le transfert des apprentissages.

Cependant, continuer à opter pour le cloisonnement des savoirs au niveau de certaines disciplines et activités comme les disciplines des faits de langue et les activités d'évaluation et de soutien entrave, d'une façon ou d'une autre, les efforts fournis pour mettre en place les principes de l'approche par compétences.

2.1.6. Discussion des résultats de l'étude horizontale

Pour plus de clarification, nous essayerons de récapituler les différentes données collectées et les regrouper dans la grille ci-après, en focalisant les principes majeurs de l'approche par compétences et leur apparition ou non dans les manuels objets d'étude. Ces principes sont : l'adoption d'une entrée par situations, le transfert des apprentissages, l'interdisciplinarité, l'apprentissage par résolution de problèmes, l'apprentissage différencié et l'évaluation dans une perspective d'intégration et de mobilisation de ressources.

Critères de comparaison	M.F	P.C.F	N.E.F	E.M.F
Le manuel adopte une entrée par contenu.	OUI	OUI	OUI	OUI
Le manuel équilibre entre deux entrées : par contenu et par situation.	Non	Non	Non	Non
Le manuel adopte l'entrée par situation pour quelques disciplines	Non	Non	Oui	Oui
Le manuel Propose parfois des activités et des situations favorisant le transfert des apprentissages.	Non	Non	Oui	Oui
Le manuel Propose parfois des activités favorisant l'interdisciplinarité.	Non	Non	Non	Oui
Le manuel conçoit un apprentissage constructiviste par résolution de problèmes et par tâches complexes créant chez l'apprenant des conflits cognitifs.	Non	Non	Non	Non
Le manuel propose parfois des activités différenciées.	Non	Non	Non	Oui
Il propose des familles de situations d'apprentissage relatives à chaque compétence ou ensemble de compétences	Non	Non	Non	Non
Le manuel propose des moments de synthèses et d'évaluation dans une perspective d'intégration et de mobilisation de leurs ressources.	Non	Non	Non	Non
Le manuel adopte une vision évaluative basée sur l'évaluation des savoir-faire plus que des savoirs	Non	Non	Non	Non
Le manuel réalise une cohérence interne en adoptant une entrée par projet	Non	OUI	OUI	Non

Grille récapitulative 5: Adéquation ou non des manuels étudiés avec les principes de L'APC

En lisant cette grille horizontalement et verticalement, plusieurs constatations se dégagent :

- ❖ la lecture verticale de la grille laisse déduire ce qui suit :
 - ✓ certains manuels scolaires ont dévié catégoriquement de la logique de l'approche par compétences en négligeant tous ses principes. Il s'agit de « Mes apprentissages en Français » et « Pour Communiquer en Français ». Ces deux manuels adoptent une approche exclusivement cognitive basée sur l'entrée par contenu. Les différentes connaissances mises en place sont agencées d'une façon juxtaposée et cloisonnée sans aucune interaction interdisciplinaire. Le transfert des apprentissages n'est guère visé par

ces deux manuels. Cela trouve sa justification dans l'absence totale d'un apprentissage par situations, par résolution des problèmes, par différenciation et par la mise en place d'une stratégie évaluative floue visant les savoirs au détriment des savoir-faire;

- ✓ certains manuels scolaires ont essayé de fonctionner selon les directives de l'approche par compétences en mettant en pratique certains de ses principes. Il s'agit des manuels « Nouvel Espace du Français » et « Ecole des Mots Français ». Ces deux manuels adoptent une entrée par les contenus avec l'adoption partielle de l'entrée par situations, notamment pour la discipline de l'oral. Pour les autres disciplines c'est le cloisonnement des savoirs qui prédomine. Quant au transfert des apprentissages, le manuel E.M.F semble avoir le privilège d'essayer de le réaliser un peu mieux que le manuel N.E.F. En effet, le manuel E.M.F a tenté, à plusieurs reprises, d'adopter l'apprentissage par situations pour le développement de la compétence orale et la compétence linguistique, du fait que plusieurs situations fonctionnelles et quasi-authentiques ont été proposées en la matière. D'autant plus que ce manuel a l'apanage de réaliser l'interdisciplinarité à plusieurs niveaux et l'apprentissage par différenciation au niveau de l'oral, de la lecture et des activités d'évaluation et de soutien, ainsi qu'il a le mérite d'adopter une stratégie évaluative claire en envisageant des activités de soutien après chaque évaluation. Néanmoins, cette stratégie évaluative reste lacunaire, du fait qu'elle ne prend pas en considération l'évaluation des savoir-faire et des savoir-agir. En revanche le manuel N.E.F n'a pas pu réaliser les principes de l'interdisciplinarité et de la différenciation, mais il a pu, quand même, réaliser une cohérence interne dans la majorité des séquences en adoptant une entrée par projet. Les activités de chaque séquence didactique se réunissent au tour d'un même thème et d'une même compétence et convergent toutes vers la discipline de l'écrit.
- ❖ La lecture horizontale de la grille laisse apparaître ce qui suit :
 - ✓ tous les manuels de notre corpus adoptent l'entrée par contenu en présentant le savoir d'une façon cloisonnée et compartimentée sans pour autant envisager des moments d'intégration et d'interaction entre les différentes connaissances transmises ;
 - ✓ presque tous les manuels de notre corpus transgressent les principes de l'approche par compétences suivants : l'interdisciplinarité, la différenciation et l'adoption d'une vision évaluative claire qui alterne entre les moments d'évaluation et les moments de soutien. Sauf le manuel E.M.F qui adopte une stratégie évaluative plus ou moins claire ;
 - ✓ d'autres principes de l'approche par compétences sont totalement omis par tous les manuels objets d'étude sans exception, à savoir : équilibrer entre l'entrée par contenu et

l'entrée par situation, concevoir un apprentissage constructiviste basé sur la résolution de problèmes, proposer des moments de synthèses et d'évaluation dans une perspective de mobilisation des savoirs et des savoir-faire, ainsi que envisager des familles de situations d'apprentissage relatives à chaque compétence ou ensemble de compétences ;

- ✓ deux manuels seulement réalisent une cohérence interne au niveau des séquences en adoptant une entrée par projet, traitant le même thème et visant une seule compétence avec la convergence de toutes les disciplines vers la discipline de l'écrit. Ces manuels sont « Pour Communiquer en Français » et « Le Nouvel Espace du Français ».

A la lumière de ces différentes données, nous pouvons affirmer qu'aucun manuel scolaire de notre corpus n'a respecté à la lettre l'esprit de l'approche par compétences, en visant comme objectif ultime la réalisation du « principe ambitieux » de cette approche qui est le transfert des apprentissages. Cette constatation trouve sa justification dans le fait que les quatre manuels étudiés n'ont pu réaliser, effectivement, ni un équilibre entre l'entrée par situations et l'entrée par contenu, ni un apprentissage par résolution de problèmes, ni l'interdisciplinarité, ni un apprentissage différencié. D'autant plus que ces quatre manuels n'ont pas pu placer leurs unités didactiques dans un cadre cohérent fonctionnant selon une approche projet, tout en adoptant une stratégie évaluative claire et bien réfléchie visant les savoirs, les savoir-faire et les savoir-agir.

2.2. Résultats de l'étude verticale des manuels

Cette étude dite verticale vise l'étude de l'itinéraire d'un seul type de manuel scolaire qui est « Mes apprentissages en Français » des niveaux suivants : CE3, CE4, CE5 et CE6. Et ce, dans le but d'examiner et de vérifier la question de la cohérence et de la progression des apprentissages d'un niveau à l'autre.

Il est à préciser que nous n'avons pas l'intention d'agir d'une façon critique vis-à-vis des objets prescrits dans cette collection, mais d'étudier, plutôt, la progression des apprentissages en comparant ce qui est proposé dans les différents niveaux. Pour ce faire, nous adopterons la procédure suivante :

- ✓ Présentation des documents-corpus ;
- ✓ Etude comparative des thèmes proposés dans la collection M.F ;
- ✓ Etude comparative des activités de l'oral de la collection M.F ;
- ✓ Etude comparative des activités de lecture de la collection M.F ;
- ✓ Etude comparative des activités de langue de la collection M.F ;
- ✓ Etude comparative des activités de l'écrit de la collection M.F.

Mais, avant d'entamer cette étude, nous présenterons, dans un premier temps, un aperçu théorique relatif à cette question de la progression des apprentissages sur la base duquel, nous fonderons notre analyse ultérieurement.

2.2.1. Quelques considérations théoriques

Le sujet de la progression des apprentissages demeure parmi les questions cruciales qui s'imposent aux concepteurs des programmes. En effet, ils sont contraints de sélectionner et d'organiser les compétences et les ressources, vues comme pertinentes, dans une progressivité cohérente en allant d'un niveau à l'autre. Les questions auxquelles, ils tentent souvent de répondre sont les suivantes : comment peut-on réaliser la cohérence et la progression des apprentissages d'un niveau à l'autre ? Et sur quels critères faut-il s'appuyer pour garantir cette progression au niveau des programmes d'étude ?

Il est évident que la maîtrise d'une compétence exige du temps, de l'accumulation et de la continuité. Son développement devrait être progressif, reposant sur des apprentissages cohérents et à complexité croissante. Ghislain Carlier et son équipe qui ont travaillé sur la progression et la transversalité des apprentissages estiment que : « la plupart des chercheurs s'accordent aujourd'hui pour dire que cette progression ne consiste ni dans une accumulation linéaire de savoirs ni dans une simple succession de seuils ou de socles, mais dans un processus en spirale et mouvant, fait de répétition, de retours, de va-et-vient, d'avancées subites et de rythmes en partie imprévisibles, dans la mesure où chaque apprenant s'approprie les savoirs à sa manière (...) » (Carlier et autres, 2012, p10). Dans le même ordre d'idée, Pierre Boutan estime qu'« un programme concentrique dans l'ordre des contenus et leur complexification croissante : les contenus sont repris d'une année sur l'autre dans le même ordre, ce qui facilite en principe le parcours d'élèves à la présence irrégulière ; la répétition est la règle, avec addition de matière d'une division à l'autre » (Boutan, 2000, p73). Elisabeth Nonnon, quant à elle, fait la distinction entre différents modèles de progression en affirmant ce qui suit : « différents modèles de progression peuvent coexister ou interférer selon les types d'acquisitions et les domaines d'enseignement autour de plusieurs pôles (linéaire / en spirale, cumulatif / intégratif) » (Elisabeth Nonnon, 2010, p10). Elle ajoute : « l'idée de progression est souvent associée à une successivité reposant sur un découpage de savoirs régi par une gradation de difficultés et des relations d'implication, certains paraissent des pré-requis pour d'autres »⁵¹. A la lumière de ces citations et les différentes références consultées traitant du

⁵¹ibid

sujet de la progression des apprentissages à travers les niveaux, nous avons pu retenir ce qui suit :

- ❖ d'abord, la réalisation de la progression verticale des apprentissages n'est pas une chose aisée, dans la mesure où il s'agit de concevoir une progression en cycles pour l'ensemble de l'enseignement primaire. L'enjeu réside dans la détermination des compétences adéquates pour chaque niveau et les ressources qui s'y rapportent, tout en essayant de réaliser la cohérence, la succession et l'interaction entre les différentes composantes des programmes à travers les niveaux ;
- ❖ ensuite, juger qu'un programme d'étude, d'une période donnée, est cohérent et assurant la progression des apprentissages, repose sur certains indices, à savoir :
 - ✓ la répétition de certaines ressources en envisageant l'étude d'un même contenu dans plusieurs niveaux et à différents moments avec des degrés d'approfondissement croissants. Ce retour régulier à certaines ressources pourrait être la règle incontournable de la fixation des apprentissages voire de la réalisation du transfert des savoirs ;
 - ✓ l'addition de quelques nouvelles ressources, en passant d'un niveau à l'autre, à difficulté plus ou moins avancée par rapport aux ressources du niveau précédent pour garantir la successivité souhaitée ;
 - ✓ l'ajout de certaines ressources ayant une relation d'implication avec d'autres. Cela relève d'une progression dite spiralaire ;
 - ✓ l'omniprésence d'un certain type de ressources dont l'importance est incontournable pour les apprenants.

222 Présentation des documents-corpus

Le corpus de l'étude verticale est constitué de l'ensemble des manuels du français de la collection M.F des niveaux CE3, CE4, CE5 et CE6. Il est à noter, que nous avons codifié notre corpus comme suit :

- ✓ Pour « Mes apprentissages de Français » du CE3, on notera M.F3.
- ✓ Pour « Mes apprentissages de Français » du CE4, on notera M.F4
- ✓ Pour « Mes apprentissages de Français » du CE5, on notera M.F5
- ✓ Pour « Mes apprentissages de Français » du CE6, on notera M.F6

Le tableau ci-après présente des informations d'identification du corpus de l'étude verticale :

Manuel	Auteurs	Maison d'édition	Année d'édition	Nombre de page	Prix
	6 (4inspecteurs +1Directeur +1prof)	Librairie Papeterie Nationale	2004	192	19,95dh
	4 (3inspecteurs +1Directeur)	Librairie Papeterie Nationale	2003	208	21dh
	6 (4inspecteurs +1Directeur +1prof)	Librairie Papeterie Nationale	2004	207	21,50dh
	4 (3inspecteurs +1Directeur)	Librairie Papeterie Nationale	2003	208	21dh

Tableau64 : Informations d'identification du corpus de l'étude verticale

223 Etude comparative des thèmes à travers les niveaux

Séq	Thèmes du CE3	Thèmes du CE4	Thèmes du CE5	Thèmes du CE6
Séq1	Allons tous à l'école	La famille et les amis L'école	Préparation aux activités du manuel	Le monde de l'école
Séq2		Faire son marché-les repas Les jeux de la société	Respectons notre environnement	Les exploits
Séq3		Les sports (1) les sports (2)	Personnalités et monuments	Les habitations des hommes
Séq4	Nos amis les bêtes	La météo La nature et les animaux	Presse et moyens de communication	Les métiers
Séq5		Les travaux des champs La ville	Phénomènes naturels	Contes de tous pays
Séq6		La société La maladie	Enfants du monde	Droits et devoirs
Séq7	L'aventure d'un arbre	Les habits La politesse	Fêtes et coutumes	L'eau source de vie
Séq8		La science et la technologie(1) La science et la technologie(2)	Jeux et divertissements	L'humour
Séq9		Les transports Les médias	Soyons solidaires	Les services publics
Séq10	Chaperon rouge	L'ordinateur Le voyage	Santé et alimentation	La vie des hommes
Séq11		L'été, la plage L'aventure	Maroc, mon pays	Prudence sur la route
Séq12		Le merveilleux (1) Le merveilleux (2)	Le monde en progrès	Art et culture

Tableau65 : Comparaison des thèmes proposés dans la collection M.F

Avant d'entamer tout commentaire, nous estimons important de rappeler une chose : les thèmes envisagés dans cette collection ne sont pas proposés par les concepteurs, mais ils leur étaient dictés dans le livre blanc selon les instructions officielles du curriculum. Ainsi, toutes les collections adoptent les mêmes thèmes.

A la lecture analytique de ce tableau, nous pouvons relever certains constats relatifs à la progression verticale thématique de la collection M.F. Ces constats sont les suivants :

- ✓ les concepteurs de cette collection semblent vouloir réaliser une certaine cohérence thématique en allant du simple vers le complexe et du particulier vers le général :
 - au niveau du CE3, la priorité est donnée à l'imaginaire qui est le monde particulier de l'enfant par excellence. L'apprentissage est articulé, en effet, autour de petites historiettes visant le développement de plusieurs compétences ;

- au niveau du CE4, le privilège a été orienté vers les sujets d'actualité et familiers relatifs à l'environnement immédiat de l'apprenant, tels que : « Faire son marché-les repas », « Les jeux de la société », « les sports », « la maladie », etc.
 - au niveau du CE5, les thèmes, dans leur majorité, ont tendance à se focaliser sur des sujets, plutôt, informatifs ayant pour but l'enrichissement des connaissances des apprenants dans plusieurs domaines, tels que « Personnalités et monuments », « Presse et moyens de communication », « Santé et alimentation », etc.
 - au niveau du CE6, on passe à un niveau thématique un peu avancé en se focalisant sur le développement des compétences interculturelles. Les sujets abordés visent des connaissances socioculturelles de type : « Les habitations des hommes », « Les métiers », « Contes de tous pays », « Art et culture », etc.
- ✓ On note également l'omniprésence et la transversalité de certains thèmes, notamment ceux qui mobilisent des valeurs relatives à la protection de l'environnement (Respectons notre environnement, l'eau source de la vie...) et d'autres relatifs à la bonne conduite (la politesse, soyons solidaires, prudence sur la route...).

A la lumière de ces données, nous pouvons constater que la collection du manuel M.F assure une certaine cohérence et progression au niveau des thèmes proposés dans les quatre niveaux, en adoptant l'itinéraire suivant : des thèmes relevant de l'imaginaire (CE3), des thèmes relevant de l'environnement immédiat de l'apprenant (CE4), des thèmes à visée informative (CE5), pour passer finalement à des thèmes à visée interculturelle (CE6). Il s'agit, ainsi, d'une évolution thématique progressive respectant le niveau et l'âge du public-cible.

224. Etude comparative des activités de l'oral à travers les niveaux

L'oral au CE3	L'oral au CE4	L'oral au CE5	L'oral au CE6
Identifier et s'identifier Saluer et remercier	Présenter, se présenter Saluer et remercier	Qu'est ce que communiquer ?	Situer une action dans le temps Localiser, désigner
Enumérer et compter Dire l'appartenance	Enumérer et compter Exprimer un désir, un souhait	Donner son avis Porter un jugement sur un fait	Féliciter Exprimer un jugement
Dire l'attribution Se situer dans la salle de classe	Exprimer l'appartenance Se repérer dans l'espace	Informé sur un lieu Informé sur un individu	Demander et donner des informations pratiques Parler des propriétés : qualités et défauts
Demander un renseignement Exprimer une invitation	Donner un ordre Donner un conseil	Informé sur un lieu, un individu, un objet	Comparer qualités, défauts Apprécier/aimer/ ne pas aimer

Accepter, refuser Demander l'autorisation	Demander l'autorisation Comparer	S'informer sur les conséquences d'un fait	Déterminer dans le temps qui passe : un moment, une durée, une succession
Donner un ordre conseiller	Exprimer une invitation Accepter, refuser Exprimer un sentiment de pitié ou de tristesse	S'informer sur les résultats d'une enquête	Donner un ordre, exprimer une prescription Recommander, donner des conseils
Exprimer un désir Exprimer un souhait	Qualifier Décrire	Exposer des faits, se renseigner sur une démarche ou un règlement	Exprimer la restriction Exprimer l'inclusion et l'exclusion
Exprimer un sentiment Donner son avis	Evaluer et apprécier Evaluer et apprécier	Jouer des rôles, jouer avec les mots, jouer des saynètes	Parler de son état physique Parler de soi en public
Comparer Evaluer et apprécier	Exprimer une préférence Donner son avis	Exposer des informations sur un sujet, un événement	Indiquer la modification d'un état Prendre rendez-vous
Se repérer dans le temps raconter	Décrire Demander un renseignement	Exprimer ses sentiments, ses goûts, ses émotions	Demander la cause, prévoir et éviter un éventuel résultat Exprimer l'obligation
Se repérer dans l'espace Décrire	Se repérer dans le temps Raconter	Demander, donner des conseils	Demander une information sur un fait continu Faire une proposition, suggérer
Jeux d'expression/ Récitation	Raconter, qualifier Raconter	Proposer et déconseiller, insister pour convaincre, persuader	Conseiller quelqu'un Exprimer la manière

Tableau 66 : Comparaison des activités de l'oral à travers les niveaux

La juxtaposition de toutes les compétences orales visées dans les niveaux : CE3, CE4, CE5 et CE6, nous a permis de déduire ce qui suit :

- ✓ les concepteurs de la collection M.F ont envisagé les mêmes compétences orales pour le CE3 et le CE4. La seule différence réside au niveau de l'emplacement de ces compétences au fil de l'année scolaire. Il s'agit, généralement, des compétences orales de base, relatives à la personne de l'apprenant, à son identité, à ses émotions, à son environnement proche et à ses besoins immédiats. Le développement de ce genre de compétences semble adéquat à l'âge et au niveau élémentaire des apprenants. Elles visent faire acquérir aux apprenants l'autonomie qui est bénéfique aussi bien pour leur développement personnel que pour leur participation à la vie sociale. Exemple : identifier et s'identifier, saluer et remercier, exprimer l'appartenance, se repérer dans le temps et dans l'espace, etc. Ces différentes compétences se basent plutôt sur des énoncés monologiques qu'interactionnelles ;
- ✓ les compétences envisagées pour le CE5 et le CE6 revêtent un degré de complexité plus ou moins avancé par rapport à celles envisagées pour les niveaux précédents. Il s'agit d'un ensemble de compétences qui vise la production en interaction d'un discours simple et cohérent sur des sujets familiers : par exemple, informer et s'informer sur un lieu, un

individu, un objet, un fait et un événement, proposer et suggérer, convaincre et persuader, etc. Ces actes de langage ne demandent qu'un échange d'informations simples en utilisant des ressources linguistiques et langagières habituelles ;

- ✓ certaines compétences sont omniprésentes et transversales, notamment celles qui relèvent des émotions et des représentations, telles que : exprimer ses sentiments, donner son avis, conseiller, etc.

Compte tenu de ces différentes données, nous pouvons affirmer que la cohérence et la progression des apprentissages ont été prises en compte en procédant comme suit :

- répéter les mêmes compétences orales, notamment pour les niveaux CE3 et CE4 ;
- passer de ce qui est simple vers ce qui est plus ou moins complexes en visant des compétences plutôt personnelles de l'apprenant (au niveau du CE3 et CE4), et d'autres relatives à son environnement et à son entourage au niveau du CE5 et CE6 ;
- passer des formes langagières basées sur des monologues au niveau du CE3 et CE4 à l'interaction au niveau du CE5 et CE6 ;
- passer, d'un niveau à l'autre, de la présentation de soi, à l'information, à la description et à l'argumentation d'une façon plus ou moins en spirale.

225. Etude comparative des activités de lecture à travers les niveaux

Pour vérifier la progression des apprentissages au niveau de la discipline de la lecture d'un niveau à l'autre, nous adoptons la démarche suivante :

- ✓ comparer la longueur des textes supports de lecture proposés dans les quatre niveaux ;
- ✓ comparer les types de textes de lecture envisagés ;
- ✓ comparer les activités de lecture proposées pour exploiter les textes supports en mesurant les proportions des activités visant l'identification des mots et celles visant la compréhension.

• **Comparaison des textes supports de lecture proposés à travers les niveaux**

Pour étudier ce volet, nous nous basons sur le tableau suivant :

Critères	CE3	CE4	CE5	CE6
Type de supports de lecture	Petit texte+phrases + mots isolés	Texte	Texte	Texte
Nombre de mots	Entre 22 et 40 mots	Entre 100 et 195 mots	Entre 150 et 232 mots	Entre 274 et 350 mots
Type de texte	4 Historiettes	40 textes narratifs 14 textes informatifs 2 textes descriptifs	19 textes narratifs 11 textes informatifs	17 textes narratifs 10 textes informatifs 1 texte descriptif
Type d'activités proposées	242 activités d'identification des mots	267 questions de compréhension 34 questions d'identification des mots	192 questions de compréhension	240 questions de compréhension

Tableau 67: Comparaison des textes supports de lecture proposés à travers les niveaux

En se basant sur ce tableau et sur l'analyse des différentes leçons de lecture proposées dans les quatre niveaux, nous avons pu constater ce qui suit :

- une grande divergence entre les leçons de lecture proposées au CE3 et celles proposées au CE4. Cette divergence se manifeste à plusieurs niveaux :
 - ✓ **au niveau de la longueur des textes supports** : en effet, au CE3, on fonde l'apprentissage sur des textes courts (entre 20 et 50 mots), et sur des phrases et des mots, alors qu'au CE4, on propose, dès les premières séquences, des textes longs (entre 100 et 195 mots), difficiles à décoder et contenant un nombre élevé d'expressions et de mots nouveaux. Cette divergence entre la taille des textes de lecture proposés au CE3 et de ceux proposés au CE4 affecte la question de la progression des apprentissages en profondeur. Cela pourrait avoir des répercussions négatives sur le niveau des apprenants ;
 - ✓ **au niveau des activités de lecture proposées** : au CE3, toutes les activités accompagnant les textes supports sont des activités qui ciblent l'identification des mots et le décodage. En effet, nous avons compté 242 activités d'identification des mots qui sont de type : imprégnation visuelle et auditive, connaissance des codes, combinatoire et mémorisation des formes orthographiques, mais, nous n'avons noté aucune activité de compréhension. En revanche, au niveau du CE4, la focalisation a été mise sur le traitement du sens au détriment du travail sur le code. Nous avons

compté 267 questions de compréhension contre 34 questions d'identification des mots. Cette répartition déséquilibrée des activités de lecture entre les deux niveaux pourrait entraver la progression des apprentissages au niveau de la discipline de la lecture, et par voie de conséquence, impacter négativement sur le niveau des apprenants. En effet, comment un apprenant du CE4 peut-il réagir par rapport au sens d'un texte donné alors qu'il est encore au stade de décodage et de déchiffrement ?

- ✓ **au niveau des types de textes supports** : au CE3, on a fondé le travail sur quatre albums à visée narrative. Il s'agit de quatre séries d'historiettes amusantes qui accompagnent l'apprenant durant toute l'année. Aucun autre type d'écrit n'est proposé en parallèle. Cependant, dès qu'on passe au CE4, l'apprenant commence à confronter des textes à visée informative plus ou moins longs avec des questions de compréhension en abondance. Cela pourrait poser certaines difficultés d'apprentissage pour l'apprenant qui s'est habitué à travailler exclusivement sur de petits textes narratifs. Par ailleurs, les textes descriptifs semblent presque absents dans ce niveau, chose qui n'est pas en concordance avec les activités de l'oral et de l'écrit qui visent parfois la description.
- une divergence légère entre les leçons de lecture proposées au CE4, CE5 et CE6. Cette divergence se manifeste au niveau des types d'activités de lecture proposées. Dans les niveaux CE5 et CE6, on note l'absence totale des activités de lecture proprement dite au profit des activités du traitement du sens. D'autant plus qu'il n'y a pas un équilibre ou une progression au niveau du nombre d'activités de compréhension envisagées à travers les niveaux. En effet, pour le CE4, on a envisagé 267 questions de compréhension contre 192 au CE5 et 240 au CE6. Néanmoins, d'après les données du tableau ci-dessus, nous pouvons constater que la progression des apprentissages ratée entre CE3 et CE4 semble réussie entre CE5 et CE6, dans la mesure où il n'y a pas une grande divergence entre la longueur des textes proposés au CE5 et ceux proposés au CE6. Reste à savoir si ces textes proposés sont adéquats au niveau des apprenants du primaire ou non.

A la lumière de ces différentes données, nous voulons tirer l'attention sur une seule et importante déduction qui est la suivante: l'existence d'une remarquable rupture entre les activités de lecture proposées au CE3 et celles proposées au CE4. En effet, on passe de la focalisation totale sur l'identification des mots au CE3 à la focalisation presque entière sur le

traitement du sens au CE4. On a l'impression qu'il y a une phase de transition manquante entre ces deux niveaux. Cela nous laisse poser la question suivante : cette rupture entre CE3 et CE4 ne serait-elle pas parmi les fortes raisons de la dégradation du niveau du français au primaire ?

2.2.6. Etude comparative des activités de langue à travers les niveaux

Pour mener à bien cette comparaison, nous allons, dans un premier temps, recenser le nombre de leçons programmées pour chaque discipline dans les niveaux CE4, CE5 et CE6. Et comparer, dans un deuxième temps, les leçons proposées pour en déduire le degré de cohérence et de progression des apprentissages d'un niveau à l'autre.

Les tableaux ci-après résument les données collectées :

❖ Nombre des leçons de langue dans les trois niveaux :

Nombre de leçons	CE4	CE5	CE6
Nombre de leçons de conjugaison	24	12	24
Nombre de leçons de grammaire	24	12	24
Nombre de leçons de d'orthographe	24	12	12
Nombre de leçons de lexique	0	12	12
Total de leçons	72	48	72

Tableau68 : Nombre des leçons de langue dans les trois niveaux

Le tableau ci-dessus est très révélateur d'une incohérence quantitative entre les programmes des faits de langue des trois niveaux. En effet, le programme de langue proposé au CE4 (1^{ère} année de l'enseignement des faits langue) cible un nombre trop élevé de leçons : 72 leçons par an, à raison de six leçons par séquence (2 leçons de conjugaison, 2 leçons de grammaire et 2 leçons d'orthographe). D'autant plus qu'on n'a pas envisagé des leçons de lexique pour ce niveau. En revanche au CE5, on n'a programmé que 48 leçons durant l'année, à raison de quatre leçons par séquence (1 leçon de conjugaison, 1 leçon de grammaire, 1 leçon d'orthographe et 1 leçon de lexique), sachant qu'on a consacré la 1^{ère} semaine pour la présentation des leçons et la 2^{ème} pour la consolidation des acquis. Cependant, au CE6, on est revenu aux 72 leçons durant l'année scolaire, en adoptant la même répartition des leçons de langue que celle envisagée pour le CE4.

Concevoir les programmes des faits de langue des trois niveaux de la sorte semble illogique d'un point de vue quantitatif, dans la mesure où on a envisagé un nombre de leçons de langue trop élevé pour les apprenants du primaire, notamment pour le CE4 et le CE6.

D'autant plus qu'on a alourdi le programme du CE4 et allégé celui du CE5. Et cela s'avère contradictoire.

❖ Leçons de langue dans les trois niveaux

Pour vérifier le degré de cohérence et de progression des apprentissages des leçons de langue en passant d'un niveau à l'autre, nous allons nous contenter d'étudier le programme de la grammaire et celui de la conjugaison.

I) Les leçons de grammaire		
CE4	CE5	CE6
La phrase	Qu'est ce qu'un texte	Les types de phrases 1
La ponctuation	Les activités de langue	Les types de phrase.2
Le genre du nom	Les types de phrases	Le GNS
Le pluriel du nom	Consolidation des acquis	Le CCL
Les déter. Possessifs singuliers	La phrase sans verbe	Les articles définis et indéfinis
Les déter. Possessifs pluriels	Consolidation des acquis	Les adj. démonstratifs et possessifs
La phrase impérative	Le GNS et le GV	Le COD / COI
La phrase négative	Consolidation des acquis	L'expansion du GV
La phrase interrogative1	Les déterminants	Les adjectifs numériques cardinaux
La phrase interrogative2	Consolidation des acquis	Les adjectifs indéfinis
La phrase exclamative	La phrase interrogative	La comparaison
Les pronoms personnels sujets	Consolidation des acquis	Les pronoms démonstratifs
L'adjectif qualificatif	Expansion et réduction de la phrase	Le groupe prépositionnel
Les pronoms possessifs	Consolidation des acquis	Les participes
Les P. possessifs au pluriel	L'adjectif qualificatif	Le discours direct
La notion du verbe1	Consolidation des acquis	Le discours indirect
La notion du verbe 2	Le COD et COI	La coordination
Le GN	Consolidation des acquis	L'adjectif qualificatif
Le GNS	P. démonstratifs et possessifs	La cause
Le GV	Consolidation des acquis	La négation
Le GN complément	La coordination	La voix active et la voix passive 1
Le GN complément indirect	Consolidation des acquis	La voix active et la voix passive 2
L'expansion de la phrase	L'adverbe de manière	Les pronoms indéfinis
La réduction de la phrase	Consolidation des acquis	Le CCT et Le CCM

Tableau 69 : Leçons de grammaire des niveaux CE4, CE5, et CE6

A la lecture de ce tableau, nous pouvons dégager les remarques suivantes :

- l'alourdissement du programme de grammaire des deux niveaux CE4 et CE6, et l'allègement de celui de CE5. Cette répartition dont bénéficie le programme du CE5 aurait dû être programmée, plutôt, pour le CE4 puisqu'il s'agit de la première année de l'apprentissage des leçons de langue ;
- la progression adoptée par le programme des activités de langue au primaire est une progression en spirale, puis que la quasi-totalité de ces leçons se répète dans les trois

niveaux, avec l'ajout de quelques leçons à difficultés un peu avancées au niveau du CE6, telles que : le discours direct / le discours indirect, la voix active/ la voix passive, la comparaison, la cause, le groupe prépositionnel, etc. Cet état de fait est bénéfique pour les apprenants car la répétition aide souvent à fixer les connaissances et à les approprier. D'autant plus que la répétition des apprentissages est une condition sine qua non pour la réalisation de la progression des apprentissages ;

- certaines leçons ont été étudiées une seule fois. Par exemple, les leçons : la ponctuation, la phrase impérative, le pronom personnel sujet et la notion du verbe, n'apparaissent qu'au CE4. Probablement, cela trouve sa justification dans le fait que la majorité de ces leçons sont des leçons transversales qui pourraient être impliquées et étudiées dans toutes les leçons de grammaire.

À partir de ces observations, nous pouvons affirmer que la question de la cohérence et de la progression des apprentissages est, en quelque sorte, assurée au niveau des leçons de grammaire. Et cela grâce à la répétition de plusieurs leçons dans les niveaux CE4 et CE5, à l'ajout de certaines autres au niveau du CE6 et l'implication de certaines leçons dans d'autres. Néanmoins, cette progression pourrait être déséquilibrée par l'alourdissement des programmes, notamment ceux du CE4 et du CE6, dans la mesure où le foisonnement et l'abondance d'informations pourraient peser lourd sur les capacités cognitives et mentales des apprenants et par voie de conséquence perdre le fil des apprentissages.

II) Les leçons de conjugaison		
CE4	CE5	CE6
Avoir au présent	Qu'est ce qu'un texte ?	Le présent de : être, avoir et les V. du 1 ^{er} G.
Etre au présent	Les activités de langue	Le passé récent
Le présent des V. du 1 ^{er} G.	Les trois groupes des V.	Le futur proche
Aller au présent de l'indicatif	Consolidation des acquis	Le présent des V. du 3 ^{ème} G.
Etre et avoir au présent	Tps, terminaison, personne	L'imparfait de « être » et « avoir »
Les V. pronominaux au présent	Consolidation des acquis	L'imparfait des V. du 1 ^{er} et du 2 ^{ème} G.
Aller à l'impératif	Le passé, le présent et le futur	Le présent des V. en (ayer),(oyer),(uyer)
Les V. du 2 ^{ème} G. au présent	Consolidation des acquis	Aller, prendre au présent et au futur
Les V. du 2 ^{ème} G. au présent	Présent des verbes usuels	Le P.C de « être » et « avoir »
Le futur des V. du 1 ^{er} G.	Consolidation des acquis	Le P.C es verbes du 1 ^{er} et 2 ^{ème} G
Le futur des V. du 2 ^{ème} G.	P.C des V. du 1 ^{er} et du 2 ^{ème} G	L'imparfait des V. du 1 ^{er} G., et être, avoir
Le verbe « aller » au futur	Consolidation des acquis	L'imparfait de : vouloir, venir, tenir.
Le P.C des V. de 2 ^{ème} G	P.C des V. du 3 ^{ème} G	Le futur de voir, pouvoir et V. en (dre)
Le P.C avec l'auxiliaire avoir	Consolidation des acquis	Le présent et le passé des V. pronominaux
Le P.C avec l'auxiliaire être	P.C des V. du 3 ^{ème} G	Le présent et le passé des V. pronominaux
Les V. du 3 ^{ème} G au présent	Consolidation des acquis	Le présent des V. en (cer), (ger), (eter), (eler)

Les V. du 3 ^{ème} G au futur 1	Les V. pronominaux au présent	L'impératif des verbes du 2 ^{ème} G.
Les V. du 3 ^{ème} G au futur 2	Consolidation des acquis	L'impératif des verbes du 3 ^{ème} G.
Pouvoir au présent	Le futur de l'indicatif	Le P.C de faire, dire et des verbes en (dre)
Vouloir au présent	Consolidation des acquis	Le conditionnel présent de : être et avoir
Faire au présent	Le présent et l'imparfait de l'indic.	L'impératif des verbes pronominaux
Dire au présent	Consolidation des acquis	Le conditionnel présent des V. du 2 ^{et} 3 ^{ème} G.
Le futur proche	L'imparfait des V. pronominaux	Le subjonctif présent de « être » et « avoir »
Le passé récent	Consolidation des acquis	Le subjonctif présent des V. du 1 ^{er} G.

Tableau70 : Leçons de conjugaison des niveaux CE4, CE5, et CE6

En se basant sur les données de ce tableau, nous pouvons constater ce qui suit :

- ✓ les programmes de la conjugaison envisagés pour les niveaux CE4, CE5 et CE6, n'ont pas été conçus selon le principe de la répétition comme les programmes de la grammaire. En effet, la majorité des leçons programmées au CE4 n'a pas bénéficié d'une autre opportunité d'être enseignée dans les autres niveaux. Cet état de fait expose l'apprenant à un foisonnement d'informations linguistiques qui pourraient dépasser son âge, son niveau cognitif et ses capacités mentales. Il est à noter qu'il y a des leçons fondamentales et décisives méritant être enseignées chaque année pour garantir leur fixation, par exemple : « être et avoir au présent », « le présent du 1^{er}, du 2^{ème} et du 3^{ème} groupe », « le passé composé avec l'auxiliaire avoir et l'auxiliaire être », « le futur du 1^{er}, du 2^{ème} et du 3^{ème} groupe », etc. ;
- ✓ le programme du CE5 semble léger (12leçons), alors que celui du CE4 s'avère trop chargé (24leçons). D'autant plus que certaines leçons programmées au CE5 sont des leçons d'initiation à la conjugaison. C'est pourquoi, il aurait fallu les programmer au début du CE4 en vue de dissiper toute confusion. Par exemple : « Les trois groupes des verbes », « Temps, terminaison, personne » et « Le passé, le présent et le futur » ;
- ✓ le CE6 propose un grand nombre de nouvelles leçons à difficulté avancée par rapport aux leçons du CE4 et du CE5, telles que : «Le subjonctif présent de (être) et (avoir) », «Le subjonctif présent des V. du 1^{er} G. », « Le conditionnel présent de : être et avoir », « Le conditionnel présent des V. du 2^{et} 3^{ème} G », etc.

Le programme de la conjugaison des trois niveaux, tel qu'il a été conçu, semble encombré de leçons, sans pour autant envisager des moments d'arrêt, notamment au CE4 et CE6, ni des répétitions de certaines leçons déterminantes. Cela laisse entendre que la question de la cohérence et de la progression des apprentissages n'est pas prise en considération lors de l'élaboration des programmes de la conjugaison des trois niveaux.

2.27. Etude comparative des activités de l'écrit à travers les niveaux

Pour étudier ce volet, nous nous baserons sur le tableau suivant :

Les leçons de l'expression écrite		
CE4	CE5	CE6
Se présenter par écrit	Reconnaître et exécuter une consigne	Se présenter par écrit
Produire un écrit prescriptif	Réécrire une affiche	Ecrire le récit d'une sortie
Lire et produire une affiche	Compléter une fiche signalétique	Rédiger un télégramme, un mot
Produire un bulletin météo	Répondre à une lettre	Enrichir un texte, réduire un texte
Ecrire une adresse	Demander des renseignements sur un fait	Remettre un texte en ordre
Mettre en ordre des phrases	Ecrire une lettre pour demander des renseignements	Rédiger un paragraphe
Rédiger une carte d'invitation	Rédiger une carte d'invitation	Décrire à partir d'une image
Rédiger un mode d'emploi	Ecrire un récit	Ecrire un dialogue
Produire un mot, un message	Rédiger la suite d'un récit	Remettre en ordre un paragraphe
Produire un billet de voyage	Remettre en ordre un paragraphe	Trouver une suite à un paragraphe
mettre un récit dans l'ordre	Rédiger un texte publicitaire	Rédiger une lettre personnelle
Produire une 1 ^{ère} de couverture	Rédiger un mode d'emploi	Ecrire un récit

Tableau71 : Leçons de l'expression écrite des niveaux CE4, CE5, et CE6

En comparant les trois programmes de la discipline de l'expression écrite des trois niveaux, nous avons constaté ce qui suit :

- ✓ la moitié des leçons de l'écrit programmées au CE4 se répète au CE5, telles que : « Lire et produire une affiche », « Rédiger une carte d'invitation », « Rédiger un mode d'emploi », etc. D'autant plus que certaines leçons sont présentes dans les trois niveaux, mais avec quelques modifications légères au niveau du titre, telles que : « Remettre en ordre un paragraphe » « Remettre un texte en ordre », « Ecrire un récit » ;
- ✓ le programme de CE4 focalise l'attention sur la production des phrases simples en exploitant des documents supports fonctionnels, à savoir : l'affiche, la carte d'invitation, le mode d'emploi, le bulletin météo, la 1^{ère} de couverture. Quant au programme de CE5, il vise, presque à titre égal, aussi bien la production des phrases que la production de petits textes en passant par la remise en ordre des phrases pour constituer un paragraphe. En revanche, le programme du CE6 vise principalement la production de petits textes, à savoir : des récits, des lettres, des dialogues, des paragraphes.

Agencer le programme de l'écrit des trois niveaux de la sorte assure une certaine cohérence et progression des apprentissages à travers les niveaux. Cela se manifeste dans le fait de passer de la production de petites phrases (CE4), à la remise en ordre des phrases pour constituer des paragraphes (CE5) pour arriver finalement à la production proprement dite

de petits textes (CE6). Ajoutons à cela les différentes répétitions envisagées, sachant que la répétition est la règle d'or de la progression des apprentissages.

2.2.8. Synthèse : Grille récapitulative relative à l'étude verticale des manuels de la collection M.F

En guise de récapitulation, nous proposons la grille ci-après pour rassembler toutes les données collectées durant l'étude verticale relative à la collection de « Mes apprentissages en Français »

		Indicateurs	Oui	Non
Thèmes	La collection M.F propose une progression thématique en allant de ce qui est simple, concret vers ce qui est plus ou moins abstrait et compliqué.		X	
	La collection M.F propose quelques répétitions au niveau des thèmes envisagés dans les quatre niveaux.		X	
	La collection M.F propose plusieurs nouveaux thèmes à difficulté plus ou moins avancée d'un niveau à l'autre.		X	
	La collection M.F propose des thèmes omniprésents dans les quatre niveaux : CE3, CE4, CE5 et CE6.		X	
Lecture	La collection M.F propose des répétitions au niveau des compétences de lecture et des ressources envisagées			X
	La collection M.F envisage une progression au niveau de la longueur des textes étudiés au CE3, CE4, CE5 et CE6.			X
	La collection M.F envisage une progression au niveau des types d'activités de lecture proposées aux quatre niveaux en allant progressivement de l'identification des mots à la compréhension.			X
	La collection M.F envisage une progression au niveau des types des textes-support proposés au CE3, CE4, CE5 et CE6.			X
L'oral	La collection M.F propose des répétitions au niveau des compétences et des ressources orales envisagées.		X	
	La collection M.F propose des contenus oraux à difficulté progressive en passant de ce qui est simple vers ce qui est plus ou moins complexe.		X	
	La collection M.F propose des activités orales progressives en passant des formes langagières monologiques au niveau du CE3 et CE4 à l'interaction au niveau du CE5 et CE6.		X	
	La collection M.F envisage une progression au niveau des compétences orales visées en passant de la présentation de soi à l'information à la description à l'argumentation.		X	
	La collection M.F envisage une progression au niveau de la longueur des dialogues supports proposés au CE3, CE4, CE5 et CE6.			X
Les activités de langue	Grammaire	La collection M.F envisage une progression quantitative au niveau du nombre des leçons de grammaire proposées dans les trois niveaux : CE4, CE5 et CE6.		X
		La collection M.F propose des répétitions au niveau des ressources de grammaire envisagées dans les trois niveaux.	X	
		La collection M.F propose plusieurs nouvelles leçons à difficulté plus ou moins avancée d'un niveau à l'autre.	X	

Conjugaison	La collection M.F propose l'ajout de certaines ressources ayant une relation d'implication avec d'autres au CE5 et CE6.	X	
	La collection M.F envisage une progression quantitative au niveau du nombre des leçons de conjugaison proposées dans les trois niveaux : CE4, CE5 et CE6.		X
	La collection M.F propose des répétitions au niveau des leçons de conjugaison envisagées dans les trois niveaux.		X
	La collection M.F propose plusieurs nouvelles leçons à difficulté progressive d'un niveau à l'autre.		X
	La collection M.F envisage l'ajout de certaines ressources ayant une relation d'implication avec d'autres au CE5 et CE6.		X
Les activités de l'écrit	La collection M.F propose des répétitions au niveau des leçons de l'écrit envisagées dans les trois niveaux.	X	
	La collection M.F propose plusieurs nouvelles leçons de l'écrit à difficulté progressive d'un niveau à l'autre.	X	
	La collection M.F propose l'ajout de certaines leçons ayant une relation d'implication avec d'autres au CE5 et CE6.	X	
	La collection M.F envisage une progression au niveau du volume de la production : passer de la production de petites phrases à la remise en ordre à la production proprement dite de petits textes.	X	
	La collection M.F envisage une progression au niveau du type d'apprentissage proposé, allant de l'implicite (CE3) vers l'explicite (CE4...)	X	

Grille récapitulative n°6 : Etude verticale des manuels de la collection M.F

Les données de cette grille récapitulative montre clairement que la collection « Mes apprentissages en Français » a pu réaliser la cohérence et la progression des apprentissages à plusieurs niveaux :

- ✓ au niveau des thèmes : la progression est apparente, du fait qu'on est allé de l'imaginaire vers le réel avec ses différents aspects : entourage immédiat, thèmes généraux à visée informative et interculturelle ;
- ✓ au niveau de certaines disciplines, à savoir : l'oral, la grammaire et l'expression écrite, on a respecté les principes de la progressivité des apprentissages suscités qui sont : la répétition, la succession, la gradation des difficultés, l'implication de certaines ressources dans d'autres, l'omniprésence et la transversalité de certaines savoirs et savoir-faire.

Néanmoins, la progression des apprentissages réussie au niveau de ces disciplines semble ratée pour la discipline de la lecture qui manifeste une vraie divergence à plusieurs niveaux : au niveau de la longueur des textes-support, au niveau des activités de lecture proposées et au niveau des types des textes-support. D'autant plus que les programmes de lecture envisagés par cette collection ne proposent ni répétition des apprentissages, ni succession, ni gradation des difficultés au niveau des compétences de lecture visées.

En effet, cette collection laisse apparaître une rupture remarquable entre les activités de lecture proposées au CE3 et celles proposées au CE4, sachant qu'on a passé d'une focalisation totale sur l'identification des mots au CE3 à la focalisation presque entière sur le traitement du sens au CE4. On a l'impression comme s'il y a un maillon manquant entre ces deux niveaux. Cette divergence est constatée également au niveau des programmes de la conjugaison des trois niveaux dont les composantes n'ont pas été conçues selon les principes de la répétition, de la succession et de la gradation des difficultés.

Par ailleurs, cette progression n'a pas une effective importance dans la réalité éducative marocaine, notamment au primaire, dans la mesure où la grande majorité des écoles primaires n'adoptent pas la même collection des manuels pour tous les niveaux. En effet, ce constat, nous l'avons découvert à partir d'un petit entretien de vérification effectué auprès d'un fonctionnaire appartenant à la direction provinciale de Sidi Kacem.

Le tableau ci-après résume les données collectées comme suit :

La commune	Niveau scolaire	Le type de manuel scolaire adopté
Les écoles Sidi Kacem	CE2	L'école des mots français
	CE3	L'oasis des mots français
	CE4	L'école des mots français
	CE5	Pour communiquer en français
	CE6	Parcours séquences d'apprentissage
Les écoles de HedKourt + Jorf El Melha	CE2	Pour communiquer en français
	CE3	Mes apprentissages en français
	CE4	Mes apprentissages en français
	CE5	Mes apprentissages en français
	CE6	Mes apprentissages en français
Les écoles de Bel Kssiri	CE2	Le nouvel espace de français
	CE3	L'oasis des mots français
	CE4	Le nouvel espace de français
	CE5	Pour communiquer en français
	CE6	Le français pratique

Tableau72: Manuels scolaires adoptés dans les écoles de la direction de Sidi Kacem

Le tableau ci-dessus met en exergue les points suivants :

- la direction provinciale de Sidi Kacem contient quatre communes. Les établissements de chaque commune adoptent les mêmes types de manuels scolaires selon les niveaux ;
- les écoles d'une même commune n'adoptent pas le même type de manuel scolaire pour tous les niveaux. Prenons par exemples les écoles de la commune de Bel Kssiri dont chaque niveau adopte un type de manuel scolaire différent des autres niveaux. De

même pour les établissements de la commune de Sidi Kacem. Cette répartition semble illogique et laisse entendre que le choix des manuels scolaires ne se fait pas par les enseignants de l'établissement, mais, il est imposé par les directions provinciales. Devant cette situation des questions s'imposent: pourquoi ce choix ? Et comment peut-on garantir la dite cohérence et progression des apprentissages dans une telle situation ?

Nous avons déjà montré, plus haut, dans la partie de l'étude quantitative, que les directions provinciales reçoivent un mémorandum relatif au sujet du manuel scolaire. Lequel mémorandum les oblige à constituer un comité de sélection qui a pour rôle la distribution des manuels scolaires accrédités géographiquement en fonction du nombre d'établissements et sans l'exclusion d'aucun manuel : « La nécessité d'utiliser tous les livres approuvés au niveau de chaque délégation des délégations de ministère » (décret 124, 2006).

Cette décision a donné une dimension purement commerciale à cette opération et a privé les enseignants de leurs droits de choisir la collection adéquate pour leur établissement en fonction des niveaux des élèves, de leurs capacités cognitives et de la spécificité de chaque entourage.

Le fait de ne pas utiliser la même collection des manuels scolaires dans tous les niveaux pourrait entraver profondément la question de la cohérence et de la progressivité des apprentissages. Certes, tous les manuels scolaires d'un même niveau adoptent le même programme proposé par le livre blanc, mais les scénarios pédagogiques sont différents d'un manuel à l'autre selon la conception de chaque équipe d'auteurs. C'est pourquoi, nous pensons que l'adoption d'une même gamme de manuels par une école donnée pourrait donner de bons résultats concernant la cohérence et la progression des apprentissages.

2.2.9. Synthèse : Discussion des résultats de l'étude verticale

Avant de se pencher sur cette discussion, nous rappelons la méthodologie poursuivie pour vérifier la progression des apprentissages à travers les niveaux CE3, CE4, CE5 et CE6. Pour mener à bien cette étude, d'abord, nous avons essayé d'étudier cette question au niveau des thèmes, ensuite au niveau des programmes de chaque discipline du primaire et enfin regrouper les différentes données collectées dans une grille récapitulative détaillée. Maintenant, pour plus de clarification, nous suggérons une autre grille récapitulative plus concentrée, sur la base de laquelle nous allons nous appuyer pour discuter les résultats de l'étude verticale. La grille est la suivante :

Eléments de comparaison	Cohérence et progression entre CE3 et CE4	Cohérence et progression entre CE4 et CE5	Cohérence et progression entre CE5 et CE6
Thèmes	Oui	Oui	Oui
Exp.orale	Oui	Oui	Oui
Lecture	Non	Partiellement	Partiellement
Grammaire		Oui	Oui
Conjugaison		Non	Non
Exp.écrite		Oui	Oui
Appréciation finale	Non	Non	Non

Grille récapitulative7 : Cohérence et progression des apprentissages dans la collection M.F

Il s'avère clair, d'après les données de cette grille, que les concepteurs de la collection « Mes apprentissages en Français » sont conscients de l'importance de la cohérence et la progression des apprentissages pour le développement des compétences. En effet, les contenus de la plupart des disciplines, y compris les thèmes les réunissant, respectent les principes de la cohérence et de la progression des apprentissages, à savoir : la répétition, la succession, la gradation des difficultés, l'implication de certaines ressources dans d'autres, l'omniprésence et la transversalité de certains savoirs et savoir-faire.

Les composantes des programmes qui ont bénéficié et fonctionné selon ces principes sont : l'expression orale, la grammaire et l'expression écrite sans oublier les thèmes qui les rassemblent à travers les niveaux : CE3, CE4, CE5 et CE6.

En effet, dans l'analyse détaillée des programmes de ces trois disciplines, il a été démontré que l'agencement de leurs contenus respecte largement les exigences et les règles de la dite cohérence et la dite progression. Au niveau de ces contenus, on a essayé de passer de ce qui est simple vers ce qui est plus ou moins complexe, de répéter plusieurs leçons au fil des

niveaux, d'ajouter d'autres dans les niveaux supérieurs et d'impliquer certaines leçons dans d'autres. De même pour les thèmes envisagés qui semblent agencer selon une évolution à difficulté progressive en passant de l'imaginaire au niveau du CE3 à l'authentique qui relève de l'entourage immédiat au niveau du CE4, à des thèmes généraux à visée informative au niveau du CE5 et à visée interculturelle au niveau du CE6.

Néanmoins, cette progression constatée semble entravée et déséquilibrée par l'alourdissement des programmes des niveaux CE4 et CE6 et l'allègement de celui du CE5. Chose qui semble illogique ! Pourquoi les concepteurs de ces programmes ont opté pour l'allègement pour un niveau supérieur comme le CE5 et l'alourdissement pour un niveau inférieur comme le CE4 ? Sachant que le foisonnement et l'abondance des savoirs pourraient peser lourd sur les capacités cognitives et mentales des apprenants du CE4.

En outre, la cohérence et la progression des apprentissages réussies au niveau des disciplines susmentionnées et au niveau des thèmes qui s'y rapportent semblent ratées pour deux disciplines : la conjugaison et la lecture. Pour les programmes de la conjugaison des trois niveaux CE4, CE5 et CE6, ils n'ont pas été conçus selon les principes de la répétition, de la succession, de l'implication et de la gradation des difficultés. Chaque programme de ces trois niveaux semble fonctionner seul au détriment du programme du niveau précédent et celui du niveau qui va suivre. Quant aux programmes de la lecture, ils manifestent une vraie divergence en passant d'un niveau à l'autre, notamment entre le CE3 et le CE4. En effet, la collection « Mes apprentissages en Français » laisse apparaître une rupture remarquable entre les activités de lecture proposées au CE3 et celles proposées au CE4. Cela se manifeste à deux niveaux : d'abord au niveau de la longueur des textes proposés, sachant qu'on a passé de la lecture des mots, de phrases et de petits textes de 20 à 50 mots au niveau du CE3 à de longs textes de 100 à 195 mots au CE4. D'autant plus qu'au niveau du CE3, on a noté qu'il y a une focalisation totale sur l'identification des mots, alors qu'au CE4, la focalisation est passée presque entièrement au traitement du sens. Cette divergence remarquable, nous estimons qu'elle soit parmi les fortes causes de la dégradation du niveau du français au primaire.

Concernant les autres niveaux : CE4, CE5 et CE6, il a été démontré, lors de l'analyse détaillée, que la progression n'a pas été respectée, largement, au niveau de la longueur des textes-support et au niveau des activités de lecture proposées qui s'orientent plus vers la compréhension que vers l'identification des mots.

A la lumière de ces différentes données, nous pouvons affirmer que ce principe de la cohérence et de la progression des apprentissages à travers les niveaux semble transgresser par la collection « Mes apprentissages en Français », dans la mesure où les concepteurs n'ont pas pu le réaliser pour toutes les disciplines. Certes, ils ont essayé de réaliser ce principe pour la plupart des disciplines, mais ils l'ont raté pour les disciplines de la lecture et de la conjugaison. Ainsi, compte tenu du caractère systémique des programmes d'un cycle d'apprentissage, nous pouvons affirmer que cette question de la cohérence et de la progression des apprentissages semble ne pas être respectée par les programmes et les contenus de la collection « Mes apprentissages du Français ».

Conclusion de la 2^{ème} partie

Dans cette partie, nous avons exposé tout ce qui concerne la partie empirique de cette thèse, à savoir : le cadre méthodologique sur lequel nous nous sommes appuyé pour mener à bien les investigations de terrain, et le cadre pratique proprement dit de cette recherche.

Au niveau du cadre méthodologique qui est l'objectif du 1^{er} chapitre de cette partie, nous avons tâché de décrire les techniques d'enquêtes adoptées et les outils d'investigations utilisés dont nous citons : le questionnaire de l'étude quantitative qui vise la détection des opinions des enseignants vis-à-vis des manuels scolaires et leur adéquation avec l'approche par compétences prétendument adoptée par le Ministère de tutelle, et les grilles d'évaluation récapitulatives de l'étude qualitative qui cible l'analyse des contenus des manuels scolaires en vigueur, en l'occurrence ceux du niveau CE4 du primaire. Dans ce chapitre, nous avons essayé, également, de justifier nos choix quant aux outils d'investigations utilisés, notamment en ce qui concerne le questionnaire et le corpus de l'étude qualitative.

Au niveau du cadre pratique, proprement dit, de la recherche, nous avons présenté les résultats des deux études poursuivies et les différentes constatations déduites en se basant sur des données statistiques du questionnaire et des grilles récapitulatives de l'analyse de contenus des manuels scolaires objets d'étude.

Après avoir terminé le traitement des différentes données collectées par le biais de l'analyse quantitative du questionnaire et de l'analyse horizontale et verticale des manuels scolaires, il est temps, maintenant, de présenter les résultats de l'ensemble de la recherche ainsi que ses recommandations et ses perspectives. Tel est l'objet de la quatrième partie intitulée « Résultats et perspectives ».

Troisième partie

**Discussion des résultats et
perspectives**

Introduction

Dans cette dernière partie, l'accent sera mis sur les résultats de la recherche empirique quantitative et qualitative et sur les différentes perspectives qu'elle ouvre. Cette partie se subdivise donc en deux chapitres. Un chapitre consacré aux résultats finaux de la recherche et un autre réservé aux recommandations et perspectives.

En effet, dans le premier chapitre qui s'intitule « Résultats et vérification des hypothèses », nous essayerons, dans un premier temps, de répondre à la problématique de la recherche et aux différentes questions qui en découlent, et dans un deuxième temps, de vérifier les hypothèses de la thèse émises préalablement, dans l'introduction générale.

Quant au deuxième chapitre qui s'intitule « Recommandations et perspectives », il sera un chapitre de réflexion par excellence, dans la mesure où nous allons tenter de réagir par rapport aux divers dysfonctionnements constatés en proposant une série de recommandations et des pistes de perspectives susceptibles d'apporter des ajustements au niveau des contenus des manuels scolaires pour qu'ils puissent satisfaire les exigences de l'approche par compétences.

1er chapitre

Résultats et vérification des hypothèses

Introduction

Présenter les résultats finaux de l'ensemble de la thèse consiste, avant tout, à apporter des éléments de réponse à la problématique de la recherche et à procéder à la vérification des hypothèses. Ainsi, ce chapitre sera scindé en deux volets :

- Problématique de la recherche : éléments de réponse
- Vérification des hypothèses du travail.

1. Problématique de la recherche : éléments de réponse

Avant de nous pencher sur les propos de ce volet, il serait judicieux de rappeler la problématique de la recherche à laquelle nous avons tenté de répondre tout au long de notre thèse. Cette problématique est la suivante : « Dans quelle mesure le discours didactique des manuels scolaires du français du primaire public respecte-t-il les principes et la logique de l'approche par compétences adoptée par le ministère de tutelle? Et à quel point les ressources,

les activités d'apprentissage, les modalités d'évaluation et la progression des apprentissages, telles qu'elles sont conçues dans ces manuels, sont en adéquation avec les exigences de cette approche ? »

Apporter des éléments de réponses à une telle problématique nous a mené à mettre en pratique deux types d'investigations : la première est quantitative basée sur un questionnaire destiné aux enseignants du français du primaire public, et la deuxième est qualitative basée sur l'analyse des contenus des manuels scolaires du français du primaire public.

Au bout de ces investigations, il s'avère bel et bien que les résultats du questionnaire ne contredisent pas ceux de l'analyse de contenu, mais ils les complètent et les confirment, presque, à tous les niveaux.

En effet, les résultats des deux études empiriques débouchent sur la même réponse selon laquelle, le discours didactique et le contenu des manuels scolaires du français du primaire public, notamment ceux du niveau CE4, est loin de satisfaire la logique et les principes de l'approche par compétences.

Au terme de cette recherche, nous sommes arrivé à constater, à plusieurs reprises, que les manuels scolaires du CE4 recensent un nombre considérable d'insuffisances au niveau de leurs discours didactiques et de leurs contenus en relation avec la logique de l'approche par compétences prétendument adoptée. Ces insuffisances se manifestent sous forme d'un tas de transgressions de plusieurs principes de cette approche, à savoir :

- transgression du principe de transfert des apprentissages ;
- transgression du principe de l'équilibre entre l'entrée par contenus et l'entrée par situations ;
- transgression du principe constructiviste basé sur l'apprentissage par résolution des problèmes ;
- transgression du principe de l'interdisciplinarité ;
- transgression du principe de la différenciation ;
- transgression de l'entrée par projet ;
- transgression du principe de la cohérence verticale et la progression des apprentissages

Nous allons, ci-après, rappeler les manifestations de chaque transgression dans les manuels scolaires de notre corpus.

- **Transgression du principe de transfert des apprentissages**

Les résultats de l'étude quantitative et ceux de l'étude qualitative semblent converger vers le constat selon lequel le transfert des apprentissages n'est guère visé par la plupart des manuels scolaires de notre corpus. Cela trouve sa justification dans l'absence quasi-totale d'un apprentissage par situations reposant sur des familles de situations qui favorisent la contextualisation des connaissances. En effet, la plupart des leçons proposées dans ces manuels visent la transmission d'un ensemble de savoirs livresques, juxtaposés et cloisonnés sans aucun lien les réunissant. Ces leçons se clôturent, souvent, par des exercices d'application hors contexte. Ce qui minimise les opportunités d'un éventuel transfert des apprentissages. Par conséquent, les stratégies évaluatives de ces manuels s'éloignent, elles aussi, de ce principe en envisageant, plutôt, des exercices évaluatives décontextualisés visant l'évaluation des savoirs en dépit des savoir-faire et des savoir-agir.

Néanmoins, certains manuels de notre corpus ont fait, quand même, des tentatives pour réaliser ce principe de transfert des apprentissages. Il s'agit des manuels « Nouvel Espace du Français » et « Ecole des Mots Français » qui ont essayé de proposer des situations mobilisatrices dans certaines disciplines.

Cependant, malgré ces tentatives, ces deux manuels sont encore loin de réaliser ce principe, dans la mesure où ils n'ont adopté l'apprentissage par situations que pour la discipline de l'expression orale, alors que pour les autres disciplines c'est le cloisonnement et la décontextualisation des savoirs qui prédominent. Aucune situation d'apprentissage ou situation-problème mobilisatrice n'est envisagée, dans ces deux manuels, pour aider les apprenants à mobiliser leurs savoirs d'une façon intégrée dans les disciplines de la lecture, de faits de langue et de l'écrit.

Le fait d'opter, exclusivement, pour une entrée par contenus et pour un apprentissage cloisonné, hors contexte, pourrait revêtir les manuels du français du primaire d'un aspect traditionnel s'éloignant de la logique de l'approche par compétences. Sachant que c'est à travers des situations fonctionnelles, authentiques ou quasi-authentiques que l'apprenant pourrait mettre en jeu et en application ses différentes ressources et compétences préalablement apprises.

- **Transgression du principe de l'équilibre entre l'entrée par contenus et l'entrée par situations**

Les données collectées par le biais du questionnaire et l'analyse de contenu des manuels scolaires ont évoqué, conjointement, que ces manuels adoptent plutôt une entrée par contenus basée sur des connaissances juxtaposées et cloisonnées, sans lien les réunissant et les mettant en interaction dans des situations d'apprentissage. Les différentes leçons envisagées dans ces manuels visent l'étude d'un ensemble de savoirs linguistiques, livresques et se clôturent par des activités d'application et d'entraînement ciblant plutôt le savoir théorique étudié en dépit du savoir-faire et du savoir-agir. Cet état de fait, laisse déduire que les contenus des manuels scolaires de notre corpus sont loin de respecter le principe de l'APC qui prône l'équilibre entre l'entrée par contenus et l'entrée par situations.

Certes, certains manuels étudiés, en l'occurrence les deux manuels : le « Nouvel Espace du Français » et l'« Ecole des Mots Français », ont essayé d'adopter l'entrée par situations à côté de l'entrée par contenus. Cependant, l'analyse détaillée a démontré qu'ils sont, eux aussi, loin de réaliser l'équilibre souhaitée, dans la mesure où ils se sont contentés d'opter pour les situations d'apprentissage seulement au niveau de la discipline de l'oral. En revanche, quant aux deux autres manuels : « Mes apprentissages en Français » et « Pour Communiquer en Français », cette question d'équilibre ne se pose même pas, du fait que les deux manuels adoptent exclusivement une entrée par contenus. Aucune situation d'apprentissage ni d'évaluation n'a été envisagée en aucun moment de l'année.

- **Transgression du principe constructiviste basé sur l'apprentissage par résolution des problèmes**

Interrogés sur cette question, les enseignants ont répondu à l'unanimité que les manuels en vigueur n'adoptent nullement l'entrée constructiviste qui favorise l'implication réelle et effective des apprenants dans l'acte d'apprentissage et qui se base sur l'apprentissage par résolution de problèmes.

L'avis des enseignants a été confirmé par les résultats de l'analyse des contenus de notre corpus. Lesquels résultats révèlent que ce principe constructiviste semble rester en suspension dans les manuels étudiés.

En effet, l'étude détaillée du fonctionnement de chaque manuel de notre corpus a révélé, explicitement, que ces outils, tels qu'ils sont conçus, ne s'orientent point vers l'entrée

constructiviste, dans la mesure où ils ne fondent pas leurs projets éducatifs sur l'implication effective des apprenants dans l'acte d'apprentissage. D'autant plus que leurs contenus et leurs démarches n'adoptent pas l'apprentissage par résolution de problèmes ou par tâches complexes, créant chez l'apprenant un conflit cognitif susceptible de le motiver et de le guider vers la construction de son savoir par lui-même. Les concepteurs de ces manuels semblent se contenter de présenter les connaissances visées sans prendre en considération les pré-requis des apprenants et leurs représentations. Ils organisent les contenus de leurs manuels en deux phases : phase d'acquisition des connaissances (les leçons) et phase d'application et d'utilisation de ces connaissances dans des exercices d'application. Les propos de la première phase se présentent d'une façon traditionnelle basée, en quelque sorte, sur la transmission des savoirs en se contentant de quelques questionnements monotones. Et ceux de la deuxième phase s'appuient sur des exercices d'application hors contexte favorisant l'imitation et la répétition.

Présenter les activités d'apprentissage de cette façon ne procure pas à l'apprenant de réelles opportunités pour construire son savoir par lui-même en recourant à ses représentations et ses pré-requis. Seules les situations-problèmes ont le mérite de créer une interaction entre l'apprenant et son nouveau savoir. Mais ce genre de situations est catégoriquement absent des manuels scolaires du français du primaire en vigueur.

- **Transgression du principe de l'interdisciplinarité :**

Au terme de cette recherche, nous pouvons affirmer que les données des deux études empiriques effectuées convergent vers un même constat selon lequel, les manuels scolaires en vigueur sont loin de respecter le principe de l'interdisciplinarité.

En effet, la majorité des enseignants de notre public-témoin déclare que les manuels utilisés ne mettent pas en interaction les contenus des différentes disciplines. Cette affirmation a été confirmée par les résultats de l'étude qualitative de notre corpus. Lesquels résultats montrent que les différentes disciplines, telles qu'elles sont conçues dans les manuels étudiés, optent pour le cloisonnement des savoirs et la juxtaposition des leçons. En effet, chaque discipline semble fonctionner seule, sans pour autant mettre en interaction les diverses compétences visées et sans entretenir des relations cognitives et méthodologiques entre les disciplines. Cette divergence entre les disciplines pourrait être causée par l'absence des situations d'apprentissage et de transfert favorisant l'interaction de plusieurs savoirs et la mise en jeu de plusieurs compétences disciplinaires.

Certes, commencer l'apprentissage, dans un premier temps, par la présentation des savoirs d'une façon cloisonnée et segmentée est relativement indispensable, mais tisser, par la suite, une relation étroite entre ces différents savoirs et entre les disciplines les mobilisant donne du sens aux apprentissages et mène à l'acquisition des compétences transversales.

Toutefois, l'analyse de contenu a démontré, quand même, qu'un manuel de notre corpus a fait des tentatives pour instaurer cette question de l'interdisciplinarité. Il s'agit du manuel « Ecole des Mots Français ». Les concepteurs de ce manuel ont essayé de tisser des relations entre certaines disciplines, en l'occurrence, entre la lecture et l'écrit d'un côté et entre l'oral et l'écrit de l'autre côté. En effet, au niveau de l'oral, les auteurs ont proposé plusieurs situations fonctionnelles susceptibles de préparer les apprenants à la production de l'écrit et de les aider à mobiliser un ensemble de savoirs et savoir-faire d'une manière intégrée. De même pour la lecture au niveau de laquelle, ils ont proposé, dans ses différentes activités, l'étude de certains éléments syntaxiques. D'autant plus qu'ils ont consacré une rubrique à part entière pour préparer les apprenants à l'écrit. Laquelle rubrique s'intitule « Je construis ».

Cependant, malgré ces efforts, ce manuel ne semble adopter l'interdisciplinarité que partiellement, dans la mesure où il ne l'a pas adoptée pour toutes les disciplines. Et même si toutes les séquences de ce manuel se réunissent autour d'un même thème et d'une même compétence, cela demeure insuffisant pour réaliser effectivement le principe de l'interdisciplinarité.

- **Transgression du principe de la différenciation**

Les résultats de l'étude qualitative ne contredisent pas ceux de l'étude quantitative au sujet de la transgression du principe de la différenciation. En effet, la plupart des enseignants de notre échantillon déclare que les manuels scolaires utilisés ne proposent pas des activités différenciées relatives à plusieurs profils d'élèves. Seule une minorité de notre public témoin affirme que parfois son manuel propose ce genre d'activités. Les résultats de l'analyse de contenu de ces manuels ont étayé l'opinion des enseignants, en montrant que la plupart des manuels de notre corpus transgresse ce principe de différenciation.

En effet, la transgression de ce principe, par la majorité des manuels, trouve sa justification dans le nombre restreint des activités proposées dans ces manuels, que ce soit les activités d'apprentissage, d'évaluation ou de soutien. Cela réduit les possibilités d'une éventuelle différenciation. Ajoutons à cela les textes de lecture proposés dans la plupart de ces

manuels et qui sont souvent longs favorisant le travail sur la compétence de la compréhension au détriment de la compétence de l'identification des mots. D'autant plus que presque tous les manuels de notre corpus manquent des activités de soutien et de remédiation susceptibles d'aider l'enseignant à combler les lacunes de ses apprenants d'une façon différenciée.

Néanmoins, un seul manuel scolaire, de ceux étudiés, semble respecter, largement, ce principe de différenciation. Il s'agit du manuel « Ecole des Mots Français » qui propose des activités diversifiées, notamment au niveau de la lecture, de l'oral et des exercices de soutien. Concernant la lecture, ce manuel propose des textes-support qui semblent adéquats aux apprenants du CE4, que ce soit au niveau de leur longueur qu'au niveau du nombre élevé et diversifié d'activités d'exploitation envisagées. Ces activités partent de ce qui est simple vers ce qui est difficile. Quant à la discipline de l'oral, elle propose des activités diversifiées visant plusieurs profils d'élèves. Et ce, en se basant sur différents types de supports iconiques et textuels, à savoir : la BD (pour les apprenants qui prônent l'observation, l'interaction et l'action), la comptine (pour les apprenants qui favorisent tout ce qui est auditif), l'imagier (pour ceux qui mémorisent bien avec les images et les illustrations) et la situation d'énonciation (pour les apprenants qui apprennent bien en interaction avec les autres). Pour le soutien, le manuel E.M.F propose une gamme variée d'exercices augmentant les possibilités d'une éventuelle différenciation.

En guise de récapitulation, nous affirmons que ce principe de différenciation a été transgressé par trois manuels et respecté par un seul. Les manuels qui le transgressent sont : « Mes apprentissages en Français », « Pour Communiquer en Français » et « Nouvel Espace du Français ». Et celui qui le respecte est « Ecole des Mots Français ».

- **Transgression de l'entrée par projet et la cohérence interne des apprentissages**

Au terme de cette recherche, il nous paraît clair que les résultats de l'étude qualitative des contenus des manuels scolaires ne rejoignent pas les résultats de l'enquête par questionnaire. Les résultats de cette enquête, notamment ceux de la question 24 relative à ce sujet, révèlent que la grande majorité des enquêtés avance une réponse négative par rapport à cette question de l'adoption des manuels utilisés de l'entrée par projet. En revanche, l'analyse de contenu de notre corpus a abouti à un autre constat selon lequel, deux manuels de notre corpus ont essayé de réaliser une cohérence interne au niveau des séquences en adoptant une entrée par projet. Il s'agit des manuels : « Pour Communiquer en Français » et le « Nouvel

Espace du Français ». Cela trouve sa justification dans l'adoption d'un seul thème et d'une seule compétence pour chaque séquence et dans la convergence de toutes les disciplines étudiées vers la discipline de l'écrit. Cependant, cette entrée par projet aurait pu avoir plus de rentabilité si les concepteurs de ces deux manuels avaient su réaliser le principe de l'interdisciplinarité.

Quant aux deux autres manuels, à savoir : « Mes apprentissages en Français » et « Ecole des mots Français », ils semblent loin de respecter ce principe du projet et de la cohérence internes des apprentissages, dans la mesure où les disciplines, dans ces manuels, n'entretiennent pas entre elles une relation interdisciplinaire. Chaque discipline fonctionne seule au détriment des autres. D'autant plus que la discipline de l'expression écrite n'est pas considérée comme un aboutissement vers lequel convergent les autres disciplines. Le seul lien qui réunit les différentes matières est la thématique de la séquence.

- **Transgression du principe de la cohérence verticale et la progression des apprentissages**

L'étude verticale de l'ensemble pédagogique « Mes apprentissages en français » a révélé que le principe de la cohérence et la progression des apprentissages, à travers les niveaux, n'a pas été respecté par les programmes de toutes les disciplines. Certes, ce principe a été pris en considération lors de l'élaboration de certaines matières, telles que : l'expression orale, la grammaire et l'expression écrite, mais il a été raté par d'autres disciplines comme la conjugaison et la lecture. En effet, il s'est avéré à travers l'analyse verticale de notre corpus que les programmes de ces deux disciplines ne sont pas conçus et envisagés selon les principes de la répétition des apprentissages, de la succession, de l'implication, de la gradation des difficultés et la de la transversalité de certains contenus. Les programmes de chacune de ces deux disciplines semblent fonctionner seul, en divergence avec le programme du niveau précédent et celui du niveau suivant. D'autant plus que les concepteurs des programmes des faits de langue ont, paradoxalement, allégé le contenu pour un niveau supérieur comme le CE5 et l'ont alourdi pour un niveau inférieur comme le CE4.

A part ces différentes transgressions, nous avons noté lors de l'analyse des contenus des manuels étudiés, un tas d'autres dysfonctionnements qui pourraient, en toutes circonstances, entraver la bonne marche de l'approche par compétences, tels que : la non détermination des profils d'entrée et de sortie des apprenants et le manque d'un cadre référentiel de compétences

relatif à chaque niveau scolaire. La présence de ces deux références est une condition sine qua non pour mener à bien un enseignement visant le développement des compétences.

En guise de récapitulation et à la lumière des résultats finaux de notre recherche, nous répondons encore une fois à notre problématique de départ : le discours didactique et les contenus des manuels scolaires en vigueur sont loin de satisfaire les principes de l'approche par compétences.

Telles est la réponse à la question de la recherche. Qu'en est-il donc des hypothèses de notre étude

2. Vérification des hypothèses du travail

Avant que l'on entame cette vérification, il serait logique de rappeler les hypothèses de notre recherche énoncées dans l'introduction générale. Elles sont au nombre de deux :

- ✓ la première suppose que « les contenus des manuels scolaires en vigueur sont loin de satisfaire les principes de l'approche par compétences ».
- ✓ la deuxième présume que « les contenus des différents manuels et programmes du français du primaire ne sont pas suffisamment cohérents et progressifs entre eux en passant d'un niveau à l'autre »

Dans le but de rendre plus claire la discussion relative à la vérification des hypothèses, nous avons jugé utile de vérifier chaque hypothèse à part entière.

L'hypothèse n°1 : *Les contenus des manuels scolaires en vigueur sont loin de satisfaire les principes de l'approche par compétences.*

La vérification de cette hypothèse a été soutenue par les résultats de l'analyse horizontale des manuels scolaires du CE4 et ceux de l'enquête par questionnaire, notamment les questions du deuxième volet qui visent les différents principes de l'approche par compétence.

Pour éviter toute redondance, nous pouvons affirmer et sans tarder que les résultats globaux de ces deux études étayent et confirment largement cette première hypothèse selon laquelle le discours didactique et le contenu des manuels scolaires du français du primaire public sont loin de satisfaire la logique et les principes de l'approche par compétences.

En effet, le rassemblement des différents dysfonctionnements, susmentionnés dans le premier volet de ce chapitre, évoque clairement qu'aucun manuel scolaire de notre corpus n'a

pu respecter à la lettre l'esprit de l'approche par compétences. Certains de nos manuels étudiés ont transgressé presque tous les principes de cette approche, tels que: « Mes apprentissages en Français » et « Pour Communiquer en Français ». D'autres semblent respecter quelques uns de ces principes, comme l'apprentissage par situation (juste pour certaines disciplines comme l'oral). Mais, ils ont transgressé bien d'autres, tels que :le principe du transfert des apprentissages, le principe de l'interdisciplinarité et le principe de la différenciation. Il s'agit des deux manuels : le « Nouvel Espace du Français » et « Ecole des Mots Français ». Ce dernier manuel semble avoir, quand même, le mérite d'essayer de fonctionner selon les directives de l'approche par compétences en mettant en pratique certaines de ses règles. Il a essayé d'adopter l'apprentissage par situations pour le développement de la compétence orale, du fait que plusieurs situations fonctionnelles et quasi-authentiques ont été proposées en la matière. D'autant plus qu'il a l'apanage de réaliser l'interdisciplinarité pour quelques disciplines comme l'oral et la lecture, et l'apprentissage par différenciation au niveau de l'oral, de la lecture et des activités d'évaluation et de soutien, ainsi qu'il a l'exclusivité d'adopter une stratégie évaluative claire en envisageant des activités de soutien après chaque évaluation.

Toutefois, ces diverses tentatives restent lacunaires, du fait qu'elles ne sont pas générales pour toutes les disciplines, sachant que le manuel E.M.F continue à opter pour le cloisonnement des savoirs au niveau de certaines matières et activités comme les matières des faits de langue, de l'écrit ainsi que pour les activités d'évaluation et de soutien qui visent seulement le savoir en dépit des savoir-faire. Tout cela entrave, d'une façon ou d'une autre, les efforts fournis pour mettre en place l'approche par compétences.

C'est pourquoi, nous avons avancé plus haut qu'aucun manuel scolaire de notre corpus n'a pu respecter à la lettre l'esprit de l'approche par compétences.

L'hypothèse n°2 : Les contenus des différents manuels et programmes du français du primaire ne sont pas suffisamment cohérents et progressifs entre eux en passant d'un niveau à l'autre.

Il convient d'abord de rappeler que la réalisation de l'approche par compétences dans ces manuels est tributaire, également, de la réalisation de la cohérence et la progression verticale des apprentissages en allant d'un niveau à l'autre.

C'est pourquoi, nous avons jugé logique de mener une autre investigation visant l'étude de l'itinéraire d'un manuel scolaire qui est « Mes apprentissages en Français » programmé

au : CE3, CE4, CE5 et CE6, dans le but d'examiner et de vérifier la question de la cohérence et de la progression des apprentissages d'un niveau à l'autre.

Cette question a été l'objet d'étude de l'analyse verticale des manuels scolaires de la collection « Mes apprentissages en Français ». Elle a été, également, l'objectif de la question 28 de l'enquête par questionnaire.

Les résultats de ces deux études ne se contredisent pas à cet égard. Ils sont, unanimes sur un seul constat selon lequel ce principe de la cohérence et de la progression des apprentissages, à travers les niveaux, semble être transgressé par la collection « Mes apprentissages en Français ».

En effet, en se basant sur les résultats de la question 28 de l'enquête par questionnaire relatifs au sujet de la cohérence et la progression des apprentissages, nous avons pu noter que la grande majorité des enquêtés (91,8%) a répondu négativement par rapport à cette question, et un pourcentage non négligeable parmi eux (26,8%) avait l'air septique envers cette question, en optant pour l'option « un peu ». Les deux avis reflètent clairement l'insatisfaction du corps enseignant vis-à-vis de la cohérence et la progression des apprentissages des manuels scolaires à travers les niveaux.

Par ailleurs, l'analyse verticale de la collection « Mes apprentissages en français » nous a permis d'aboutir à trois constatations :

- ✓ la première constatation c'est que les programmes de la majorité des disciplines des manuels étudiés, ainsi que leurs thèmes, respectent les différents principes régissant la question de la cohérence et la progression des apprentissages, à savoir : la répétition, la succession, la gradation des difficultés, l'implication de certains contenus dans d'autres, l'omniprésence et la transversalité de certains savoirs et savoir-faire. Les disciplines qui ont le mérite d'être cohérents et de respecter ces principes sont : l'expression orale, la grammaire et l'expression écrite. En effet, au niveau de ces matières, on a essayé de passer de ce qui est simple vers ce qui est plus ou moins complexe, de répéter plusieurs leçons au fil des niveaux, d'ajouter d'autres leçons et d'impliquer certains contenus dans d'autres. De même pour les thèmes proposés qui s'organisent selon une évolution à difficulté progressive en passant de l'irréel au niveau du CE3 à l'authentique (l'entourage immédiat de l'apprenant) au niveau du CE4, à des thèmes généraux à visée informative et interculturelle au niveau du CE5 et CE6.

- ✓ la deuxième constatation c'est que la progression des apprentissages réussie et maintenue pour les disciplines de l'expression orale, de la grammaire et de l'expression écrite semblent ratée, voire échouée pour deux disciplines, à savoir : la conjugaison et la lecture. En effet, il s'est avéré à travers l'analyse que les programmes de ces deux disciplines ne sont pas conçus ni envisagés selon les principes de la répétition, de la succession, de l'implication et de la gradation des difficultés. Le programme de la conjugaison de chaque niveau semble fonctionner seul, en divergence avec le programme du niveau précédent et celui du niveau suivant. Quant aux programmes de la lecture, ils manifestent une vraie divergence entre eux, en passant d'un niveau à l'autre. En effet, la collection « Mes apprentissages en Français » laisse apparaître une rupture remarquable entre les activités de lecture proposées au CE3 et celles proposées au CE4. Cela se manifeste au niveau de la longueur des textes proposés et des types d'activités envisagées dans les deux niveaux. Au CE3, on propose pour la lecture : des mots, des phrases et de petits textes de 20 à 50 mots en se focalisant exclusivement sur l'identification des mots. En revanche, dès qu'on passe au CE4, on se trouve face à des textes longs de 100 à 195 mots, accompagnés d'activités visant presque entièrement le traitement du sens au détriment de l'identification des mots. Ces divergences ont été constatées aussi, quoique partiellement, entre les niveaux CE4, CE5 et CE6.
- ✓ la troisième constatation évoquée par cette analyse est l'alourdissement des programmes des niveaux CE4 et CE6 et l'allègement de celui du CE5. Cela montre clairement l'échec de la progression des apprentissages, du fait qu'on a allégé le contenu pour un niveau supérieur comme le CE5 et on l'a alourdi pour un niveau inférieur comme le CE4. Comment peut-on, donc, garantir la progression des apprentissages dans une telle situation ?

Ainsi, à partir de ces trois constatations et compte tenu du caractère systémique des programmes d'un cycle d'apprentissage, nous pouvons affirmer que cette question de la cohérence et la progression des apprentissages semble transgresser par les programmes d'étude en général et ceux de la collection « Mes apprentissages du Français » en particulier, du fait qu'elle n'a pas été réalisée pour les programmes de toutes les disciplines et à tous les niveaux sans exception. Autrement dit, les résultats de l'analyse verticale des manuels scolaires étayent et confirment à grand degré la deuxième hypothèse selon laquelle : les contenus des différents manuels et programmes du français du primaire public ne sont pas suffisamment cohérents et progressifs entre eux en passant d'un niveau à l'autre.

2ème chapitre

Recommandations et perspectives

Introduction

Dans ce deuxième chapitre de la dernière partie de cette recherche, l'accent sera mis sur nos recommandations et nos propositions par rapport à cette question de l'inadéquation des contenus des manuels scolaires en vigueur avec la logique de l'approche par compétences prétendument adoptée par le Ministère de tutelle. Ainsi, ce chapitre sera subdivisé en deux volets complémentaires.

Dans le premier volet intitulé « Recommandations », nous mettrons en avant une série de recommandations susceptibles de résoudre ce problème de l'inadéquation des manuels de langues avec l'esprit de l'approche par compétences.

Dans le deuxième volet intitulé « Perspectives », nous exploiterons, dans la mesure du possible, les recommandations avancées dans le premier volet pour essayer d'élaborer une unité didactique fonctionnant selon les principes de l'approche par compétences.

1. Le premier volet : Recommandations

Au terme de cette recherche et grâce aux différentes lectures effectuées en la matière et aux résultats de l'ensemble des études poursuivies, nous avons retenu deux conditions sine qua non pour mener à bon escient un apprentissage par compétences. Ces deux conditions sont les suivantes :

- ❖ Contextualiser les apprentissages ;
- ❖ Réaliser le transfert des apprentissages.

La question qui s'impose maintenant est : comment un manuel scolaire peut-il réussir la réalisation de ces deux conditions ?

En se basant sur notre documentation bibliographique et les résultats de nos études empiriques, nous proposons, dans ce qui suit, quelques recommandations pratiques, relatives à l'élaboration d'un manuel scolaire adoptant l'approche par compétences. Il s'agit, en fait, de deux catégories de recommandations : la première vise des recommandations spécifiques aux différentes étapes à poursuivre et aux principes à respecter pour élaborer un contenu adéquat à la logique de l'approche par compétences, et la deuxième vise des recommandations

générales attirant l'attention sur des mesures annexes à mettre en place pour garantir la qualité des manuels scolaires.

1.1. Recommandations spécifiques au contenu

Ces recommandations seront agencées sous forme d'une série d'actions de base pratiques susceptibles d'orienter efficacement l'élaboration d'un manuel scolaire adoptant les principes de l'approche par compétences. Ces actions sont les suivantes :

A) Déterminer le profil de sortie : effectuer un inventaire de situations authentiques qu'un apprenant pourrait affronter dans son vécu.

Partons du principe qu'un apprentissage devrait être fonctionnel et contextualisé, les adeptes de l'approche par compétences optent pour « l'entrée par situations ». Et qui dit « entrée », dans ce cas, dit commencement. Cela veut dire que les concepteurs des manuels scolaires, adoptant cette approche, devraient, dans un premier temps, et avant de se lancer dans l'opération de la rédaction, effectuer une étude approfondie ayant pour objectif la collecte de l'ensemble des situations authentiques qu'un apprenant pourrait affronter dans sa vie quotidienne, sans oublier prendre en considération, bien évidemment, le profil d'entrée de cet apprenant. Autrement dit, l'étape préalable à l'élaboration d'un manuel scolaire est, avant tout, l'identification et la collection des situations fonctionnelles et pragmatiques émanant de la vie sociale de l'apprenant. Cette étape devrait être préliminaire à toutes actions et avant même la détermination des contenus disciplinaires et des ressources nécessaires à un niveau donné.

Cela va à l'encontre de ce qui se passe habituellement, dans la majorité des curricula, du fait qu'on a pris l'habitude de suivre une démarche traditionnelle qui donne la priorité à l'identification préalable d'un ensemble de ressources et de leçons hors contextes et loin de satisfaire les besoins immédiats de l'apprenant.

Il semble donc inacceptable, selon l'esprit de l'approche par compétences, d'élaborer des manuels scolaires en commençant par envisager des contenus disciplinaires catégorisés et identifiés pour eux-mêmes, avant de se lancer dans la détermination des situations dans lesquelles ces contenus pourraient être mobilisés.

Ainsi, un concepteur de programme devrait se poser, préliminairement, la question suivante : quelles sont les situations fonctionnelles qu'un apprenant, à un âge et à un niveau donné, pourrait confronter dans sa vie quotidienne et plus tard dans sa vie professionnelle ?

Les situations sélectionnées devraient être significatives pour l'apprenant, émanant de sa vie quotidienne et des différentes circonstances éventuellement confrontées, constituant un défi pour l'apprenant et développant, chez lui, des capacités mentales. Ainsi, une situation significative pour l'apprenant doit répondre affirmativement aux questions suivantes :

- les situations sélectionnées constituent-elles un prolongement au profil d'entrée du public cible ?
- les situations proposées émanent-elles de l'entourage immédiat de l'élève et de son vécu ?
- l'élève peut-il se positionner par rapport à ces situations ? Sont-elles significatives pour lui ?
- ces situations entrent-elles dans le champ des connaissances de l'élève ?
- les situations sont-elles inscrites dans la culture de l'élève tout en s'ouvrant sur d'autres cultures ?

Comme exemple de ces situations, nous citons : assister à un anniversaire, rencontrer des amis, fêter un événement, aller au cinéma, aller à la plage, etc. Ces situations pourraient être présentées soit en images soit par écrit soit oralement. Dans chacune d'elles, l'apprenant sera confronté à différents contextes.

Une fois collectées l'ensemble des situations fonctionnelles adéquates au public ciblé, on recourt à leur classement et catégorisation en familles de situations ayant les mêmes caractéristiques et le même niveau de difficulté. Ces situations ou ces familles de situations pourraient être considérées comme le profil de sortie du public cible.

Après cette étape de détermination des familles de situations, une question s'impose aux concepteurs : quelles sont les compétences requises pour faire face à ce genre de situations ? D'où la nécessité de passer à la deuxième action de base, à l'élaboration du manuel scolaire qui est : l'identification des différentes compétences dont l'apprenant a besoin pour résoudre les situations collectées. C'est l'action que nous développerons dans ce qui suit.

B) Déterminer le référentiel de compétences : identifier les compétences requises pour faire face aux familles de situations

Après avoir collectées les situations fonctionnelles et les avoir catégorisées en familles de situations (profil de sortie), il est temps maintenant de délimiter les compétences requises pour faire face à chaque ensemble de situations.

Pour ce faire, on recourt à la décomposition de ces familles de situations en plusieurs types d'actions et de réactions auxquelles l'apprenant pourrait recourir une fois affronté ce genre de situations. A chacune de ces actions ou réactions correspondent certaines compétences qu'un apprenant devrait acquérir pour qu'il puisse bien réagir linguistiquement, langagièrement et éthiquement. Autrement dit, à partir des contextes situationnels préalablement identifiés, les concepteurs devraient, dans un premier temps, relever les actions et/ou les réactions que l'apprenant aura à accomplir face à ces contextes, et dans un deuxième temps, décortiquer ces actions et/ou réactions en un ensemble de compétences requises pour apprendre à réagir adéquatement. Pour clarifier cette idée davantage, prenons par exemple la situation « assister à un anniversaire ». Elle exige la mise en place de certains savoirs (qu'est ce qu'un anniversaire, quel est son rituel...), savoir-faire (accepter/refuser l'invitation, saluer, remercier, féliciter...) et savoir-être (offrir un cadeau...). Pour chaque type de ces savoirs correspond une ou plusieurs compétences. Et l'ensemble de ces compétences constituera le cadre référentiel de compétences sur la base duquel l'enseignant s'appuiera pour mener à bien l'acte enseignement/apprentissage.

L'acquisition des différentes compétences prédéterminées exige la mise en place d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-agir et savoir-être. D'où la nécessité de déterminer et sélectionner avec précision les différentes ressources et activités nécessaires au développement des compétences préalablement identifiées.

C) Déterminer les ressources et les activités susceptibles de développer les compétences prévues chez l'apprenant

Il s'agit de la troisième étape qui vient après les étapes : détermination des familles de situations représentant le profil de sortie des apprenants et délimitation des différentes compétences (référentiel de compétences) qui se rapportent à chaque famille de situations.

Cette étape consiste à identifier pertinemment les ressources nécessaires au traitement des situations prédéterminées et au développement de leurs compétences correspondantes. Pour que ces ressources soient pertinentes, elles devraient être variées (connaissances, informations, habiletés, attitudes...), interdisciplinaires en mettant en interaction plusieurs savoirs, activités et disciplines. Et dans chaque discipline, on doit viser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, sans oublier la mise en place des ressources transversales étudiées dans toutes les disciplines. D'autant plus que la détermination de ces ressources doit, logiquement, reposer sur les pré-requis des apprenants et sur leur profil d'entrée.

Après avoir identifié la liste des ressources requises pour le développement des compétences, il serait judicieux de les catégoriser et les agencer dans des disciplines complémentaires tout en envisageant des scénarios pédagogiques susceptibles de les mettre en œuvre et à l'étude. D'où la nécessité de passer à la quatrième étape de l'élaboration des manuels scolaires qui est : « envisager une scénarisation possible des différentes ressources déterminées ».

D) Envisager une scénarisation possible des différentes ressources déterminées

Scénariser un contenu ou une leçon consiste à concevoir les différentes activités susceptibles de réaliser la compétence de départ. Pour ce faire, nous proposons de suivre trois étapes complémentaires :

- ✓ déterminer l'objectif spécifique de la leçon : chaque leçon doit correspondre à un objectif précis et clairement formulé. Pour ce faire on doit poser la question suivante : que devront savoir ou savoir faire les apprenants à la fin de cette leçon ? Pour répondre à cette question, il serait nécessaire de revoir la compétence de départ et les différentes ressources qui s'y rapportent, notamment celles qui sont relatives à la leçon étudiée.

L'importance de l'objectif d'apprentissage réside dans le fait qu'on va le considérer, par la suite, comme un contrat didactique entre l'enseignant et les apprenants, permettant à ces derniers d'avoir une idée sur la nature des apprentissages attendus. Ce qui donne du sens aux apprentissages et réalise le principe de la transparence ;

- ✓ concevoir un certain nombre d'activités susceptibles de faciliter l'atteinte des objectifs prédéterminés. La question à se poser, dans ce cas, est : quels types d'activités devrait-on proposer pour réaliser les objectifs préalablement identifiés?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire pour un concepteur de manuel de revoir les principes de l'approche par compétence, à savoir : le principe de l'équilibre entre l'apprentissage par les situations et l'apprentissage par les contenus, le principe de l'apprentissage par résolution des problèmes, le principe de l'interdisciplinarité et le principe de la différenciation. Tout cela se rassemble pour réaliser « le principe ambitieux » de cette approche qui est « le transfert des apprentissages ». D'autant plus que la détermination de ces activités doit reposer sur les pré-requis des apprenants et sur leur profil d'entrée. En recourant à ces différents principes, nous proposons deux modèles possibles de scénarisation :

❖ **1^{er} modèle : conceptualisation- contextualisation – évaluation formative**

Ce modèle met en jeu trois étapes complémentaires :

- **Conceptualisation** : il s'agit de l'acquisition et de l'étude des différentes ressources d'une façon théorique. Cette étape met en jeu deux mécanismes (connaître et comprendre) à travers lesquels l'apprenant doit être capable de saisir un certain nombre d'habiletés cognitives, psychomotrices et socio-affectives. Pour ce faire, le concepteur du manuel devrait proposer des activités à vocation théorique et pratique avec l'implication de l'apprenant dans toutes les étapes de la leçon, passant de la découverte jusqu'à la conceptualisation (l'élaboration de la règle).
- **Contextualisation** : cette étape a pour objectif l'utilisation et la mobilisation effective des différents savoirs étudiés durant l'étape de la conceptualisation. C'est un moment de mobilisation et de transfert par excellence qui pourrait proposer deux types d'activités : des exercices d'application visant la mise à l'épreuve des différents savoirs appris et ayant pour but l'entraînement et l'amorce du transfert, et des situations d'apprentissage fonctionnelles et concrètes visant la mobilisation effective et pratique des différentes ressources préalablement étudiées. Il convient de rappeler que l'APC ne tend pas à exclure les exercices d'application, du fait qu'ils favorisent l'entraînement et la répétition nécessaires à l'assimilation. Ces exercices sont considérés comme le premier pas vers le transfert mais ils devraient être, obligatoirement, accompagnés et enrichis par des situations significatives, contextualisées facilitant le développement et le transfert de la compétence.
- **Evaluation formative** : Il s'agit d'une étape qui vise à mesurer le degré d'atteinte de l'objectif d'apprentissage prédéterminé. Dans cette étape, le concepteur pourrait proposer exclusivement des situations concrètes visant la mobilisation des ressources étudiées ou alors proposer aussi bien des exercices d'application à visée évaluative que des situations mobilisatrices en donnant la priorité à ces dernières.

❖ **2^{ème} modèle : contextualisation- conceptualisation (décontextualisation) – recontextualisation (moment de transfert) – évaluation formative**

Ce modèle relève de l'apprentissage par résolution des problèmes ou par tâches complexes qui favorisent l'implication totale des apprenants dans la construction de leur savoir. Il propose quatre étapes complémentaires :

- **La contextualisation** qui favorise, comme son nom l'indique, l'appropriation des contenus d'apprentissage en contexte tout en mettant en jeu les connaissances antérieures des apprenants. Il s'agit de commencer le cours par une situation fonctionnelle authentique ou par une situation-problème contenant les différentes ressources visées par ce cours. L'utilité de ces situations est de contextualiser les connaissances et les habiletés visées et de donner plus sens aux apprentissages. D'autant plus qu'elles pourraient créer un conflit cognitif chez les apprenants les motivant par la suite et les poussant à chercher des solutions possibles.
- **La décontextualisation** qui est une étape de conceptualisation ayant pour objectif l'étude théorique des différents éléments dégagés de la situation de départ proposée dans la première étape. C'est un travail métacognitif de la part de l'ensemble de la classe visant systématiser et dégager les règles, repérer les différentes façons de faire, relever les invariants, expliquer, expliciter et reformuler. Pour mener à bien cette étape, les concepteurs des manuels devraient proposer des activités visant le traitement cloisonné de chaque type de savoir en se basant sur des phrases support ou sur des textes de lecture traitant un sujet précis ou sur une image véhiculant une valeur donnée.
- **La recontextualisation** qui est un moment de transfert par excellence. Elle a pour but de donner à l'apprenant l'opportunité de mobiliser concrètement les différentes ressources apprises, au cours des deux premières étapes, dans des contextes multiples et variés. Les concepteurs, dans ce cas, sont appelés à envisager deux types d'activités : des exercices d'application et des situations fonctionnelles, puisées des familles de situations prédéterminées. Ces deux activités ont pour objectif d'aider l'apprenant à transférer ses apprentissages concrètement et efficacement.
- **L'évaluation formative** de l'ensemble des ressources étudiées et apprises. Cette étape vise mesurer le degré d'atteinte de l'objectif d'apprentissage prédéterminé et du transfert souhaité. Dans cette étape, le concepteur pourrait proposer, également, deux types d'activités : des exercices évaluatifs visant l'évaluation des savoirs d'une manière décontextualisée, et des situations authentiques ou quasi-authentiques fonctionnelles visant évaluer, d'une manière contextualisée, les divers constituants de la compétence visée. Ces situations pourraient aider l'enseignant à mesurer le degré de réalisation du transfert des apprentissages.

Il convient de noter que la réussite de ces différentes étapes et activités est tributaire de la mise en place d'un ensemble d'outils d'aide (documents authentiques, images, posters, desseins, tableaux...) susceptibles de faciliter l'apprentissage en général et le transfert de cet apprentissage en particulier. D'autant plus que les activités et les situations envisagées devraient satisfaire un ensemble de conditions, à savoir : la pertinence par rapport à l'objectif d'apprentissage et la compétence de la séquence, la diversité de manière à faciliter les apprentissages, la progression en commençant par ce qui est simple vers ce qui est plus ou moins complexes.

Telles sont nos propositions quant aux étapes à suivre et activités à envisager pour scénariser les ressources, prédéterminées, selon la logique de l'approche par compétences qui ambitionne de réaliser le transfert des apprentissages.

E) Proposer des activités et des situations d'évaluation séquentielle

L'évaluation séquentielle consiste à mesurer le degré de réalisation du transfert des apprentissages en évaluant la compétence visée par une séquence donnée, sachant que chaque séquence s'étale sur deux semaines et correspond à une seule compétence. Pour ce faire, les concepteurs des manuels devraient proposer à l'enseignant et à l'apprenant des situations mobilisatrices fonctionnelles et significatives à la fin de chaque séquence, se rapportant à la même famille à laquelle appartient la compétence visée. En effet, les situations proposées devraient être complexes, privilégiant l'évaluation des compétences disciplinaires et transversales traitées tout au long de la séquence, et permettant à l'apprenant de mobiliser les différentes ressources étudiées (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Les situations envisagées doivent être accompagnées de la tâche à effectuer déclinée, elle-même, en une seule consigne ou ensemble de consignes claires et dépourvues de toute ambiguïté.

Cependant, pour évaluer les compétences disciplinaires visées, les concepteurs pourraient proposer, également, des exercices évaluatifs ciblant, plutôt, les connaissances au détriment des habiletés. Cela aidera à fixer ces connaissances et à se préparer à leur mise en œuvre dans des situations mobilisatrices authentiques, sachant que l'objectif ultime de ces différents supports d'évaluation (exercices+situations) est de vérifier la réalisation effective du savoir-agir de l'apprenant et du transfert de ses apprentissages.

F) Proposer des activités et des situations de soutien séquentiel

Les résultats de l'évaluation séquentielle demeurent inachevés, voire en suspension si on ne les complète pas par des activités de soutien susceptibles d'aider l'enseignant dans son projet évaluatif. Ainsi, les concepteurs devraient continuer leur travail en proposant un ensemble d'activités et de situations fonctionnelles variées visant la mobilisation des différents types de ressources préalablement installées. Cette étape impose aux concepteurs d'anticiper les éventuelles difficultés que les apprenants pourraient affronter au cours de leurs apprentissages tout en prenant en considération les différents profils d'élèves. C'est pourquoi, les situations et les activités proposées devraient être nombreuses permettant aux élèves de surmonter les difficultés d'apprentissage d'arriver, eux aussi, au transfert souhaité et facilitant le choix à l'enseignant pour qu'il puisse remédier aux lacunes de ses élèves en diversifiant les situations selon les groupes de besoin.

G) Donner à l'unité didactique l'aspect d'un projet pédagogique cohérent

De prime abord, il est à préciser que si nous devrions choisir entre les deux appellations « séquence » et « unité didactique », nous opterons pour la deuxième appellation, dans la mesure où le terme « unité » fait allusion à la cohérence, à l'unicité et à la symbiose qui pourrait exister entre les différentes disciplines d'une unité didactique. En effet, l'adoption de la nomination de « l'unité didactique » laisse comprendre, dès le début, que le manuel se veut fonctionner selon les principes du projet pédagogique en prenant en considération la cohérence, la progression et la synergie entre les contenus des différentes disciplines.

Cependant, adopter cette appellation ne suffit pas pour réaliser la dimension projet dans un manuel scolaire, mais cela pourrait se réaliser en adoptant les principes suivants :

- ✓ la cohérence interne des apprentissages en adoptant une progression en spirale ou linéaire à visée cumulative favorisant la complémentarité entre les diverses disciplines. Pour ce faire, les concepteurs devraient envisager des activités et des situations mobilisatrices contenant des ressources qui se répètent dans plusieurs disciplines et à niveau de complexité progressive.
- ✓ l'adoption d'un seul thème et d'une seule compétence en vue de réaliser une relation solide entre les différentes disciplines. Pour réaliser ce principe, les concepteurs pourraient adopter l'une des propositions suivantes : soit considérer la discipline de l'expression écrite comme étant l'aboutissement vers lequel convergent les objectifs de toutes les disciplines en envisageant des activités de préparation de l'écrit dans

chaque leçon, soit consacrer une séance à part entière pour réaliser le projet de l'unité didactique travaillé et préparé progressivement par les activités de toutes les disciplines. Dans ce deuxième cas, le projet ne devrait pas être une activité parallèle mais articulée à toutes les leçons et les activités.

- ✓ la mise en place de l'interdisciplinarité en optant pour le décloisonnement des disciplines et en tissant des relations étroites entre elles. En effet, chaque discipline devrait fonctionner en articulation avec les autres disciplines et entretenir une relation cognitive et méthodologique avec leurs différentes activités. Pour réaliser ce principe, les concepteurs devraient envisager des situations d'apprentissage mettant en interaction plusieurs compétences disciplinaires et les différents types de savoir. D'autant plus qu'ils pourraient proposer, au niveau de chaque discipline, une rubrique spécifique visant le développement d'autres compétences disciplinaires. Par exemple, au niveau de la lecture, on peut réserver une rubrique à part entière pour développer des compétences de langue, de l'oral et/ou de l'écrit. Bref chaque discipline doit rendre service aux autres.

A ces sept recommandations relatives à l'élaboration des contenus des manuels scolaires en adéquation avec l'esprit de l'APC, s'ajoutent d'autres recommandations générales visant certaines mesures annexes à prendre en considération lors de l'élaboration des manuels pour garantir leur qualité.

1.2. Recommandations générales relatives à l'élaboration des manuels scolaires

Pour compléter les recommandations spécifiques au contenu suscités, nous proposons ce qui suit :

- ✓ annoncer dans la page d'ouverture de chaque unité didactique les pré-requis du public cible, les prolongements ainsi que la compétence visée et les objectifs d'apprentissage escomptés. Cela pourrait faciliter la tâche aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant ;
- ✓ doter tous les manuels scolaires d'un ensemble d'annexes et de facilitateurs (table des matières, page d'ouverture pour chaque unité, glossaire, index, tableau de conjugaison, aide-mémoire...) susceptibles de faciliter l'utilisation et l'emploi de ces outils didactiques et de donner des clarifications sur la progression des apprentissages, le découpage de l'œuvre et la démarche pédagogique adoptée. Ainsi que pour enrichir l'information des apprenants et élargir leur perception ;

- ✓ accompagner les manuels scolaires d'un recueil d'outils d'aide facilitant le travail de l'enseignant (images, poster, documents authentiques...), en joignant également les ressources numériques au manuel scolaire (CD pédagogiques, manuels numériques, logiciels...) comportant l'ensemble des supports didactiques et des activités pratiques et de soutien susceptibles d'être exploités sur ordinateur.
- ✓ revoir la procédure de la distribution des manuels scolaires approuvés au niveau des directions provinciales et des établissements scolaires en confiant cette responsabilité aux conseils des écoles pour choisir des livres compatibles aux besoins des apprenants et les spécificités socioculturelles de chaque établissement. Cela nous protège de la dimension commerciale qui a envahi ce domaine et qui a rendu le manuel scolaire un produit commercial partagé par les maisons d'édition;
- ✓ organiser des formations de qualité et des séminaires en faveur des équipes des concepteurs en leur fournissant des orientations tout au long des étapes de l'élaboration des manuels scolaires ;
- ✓ organiser des formations continues en faveur des enseignants du primaire leur fournissant des idées sur les principes de l'approche par compétences et des explications quant à la façon de concevoir pratiquement un enseignement par compétences ;
- ✓ sonder l'opinion des enseignants et des apprenants quant aux difficultés affrontées pendant la mise en œuvre du contenu du manuel scolaire, tout en prenant en considération leurs propositions à cet égard.

Telles sont les recommandations spécifiques et générales de cette recherche. Qu'en est alors de ses perspectives ? C'est que nous aborderons dans le volet suivant.

2. Deuxième volet : Perspectives

2.1. Séquence didactique : essai d'élaboration

Dans cette partie, nous essayerons, dans la mesure du possible, de construire une unité didactique respectant les principes de l'approche par compétences. Pour ce faire, nous allons suivre, de prime abord, les démarches ci-après :

- ✓ déterminer les caractéristiques du public cible (profil d'entrée et pré-requis) ;
- ✓ identifier la compétence visée qui émane normalement du profil de sortie et des familles de situations préalablement déterminés par les concepteurs ;
- ✓ choisir un thème spécifique à l'unité didactique que nous voulons construire ;

- ✓ déterminer les ressources susceptibles de développer la compétence prévue ;
- ✓ proposer une scénarisation possible mobilisant les ressources prédéterminées ;
- ✓ proposer des activités et des situations d'évaluation séquentielle
- ✓ proposer des activités et des situations de soutien séquentiel.

Il est à préciser que l'unité didactique proposée s'étale sur deux semaines. Chaque semaine met à l'étude le contenu de sept disciplines complémentaires, à savoir : l'expression orale, la lecture, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, le lexique et l'expression écrite. Sachant que la première semaine sera réservée à la présentation des leçons et la deuxième à l'application, à l'entraînement et au transfert des apprentissages. Après les deux semaines d'installation des ressources vient une semaine spécifique à l'évaluation sommative séquentielle et au soutien pédagogique. Concernant le projet pédagogique, il s'étale sur cinq séances : quatre séances pour la préparation et la finalisation du projet et la cinquième séance pour la présentation. Ainsi, ce projet sera l'aboutissement de deux unités didactiques. Pour être plus clair, nous avons jugé utile de proposer les activités des cinq séances y compris celle de la présentation finale.

Le tableau, ci-après, clarifie la structure de l'unité didactique proposée :

disciplines	Les activités de la semaine1 et 2	Nbre de pages
Expression orale	Deux supports : situation de communication+comptine <ul style="list-style-type: none"> • Avant l'écoute : J'observe et je comprends la situation • Pendant l'écoute : Je comprends et j'exploite la situation • Après l'écoute : Je m'entraîne phonétiquement-Je m'entraîne à produire 	3Pages
Lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Avant la lecture : J'observe l'illustration- Je repère sur le texte • Pendant la lecture : Je m'entraîne à lire – Je comprends • Après la lecture : Moment de transfert- J'évalue 	3Pages
Grammaire	Pour les activités de langue, on a mis en pratique, alternativement, deux démarches au choix : 1^{ère} démarche : conceptualisation- contextualisation-évaluation 2^{ème} démarche : contextualisation - conceptualisation- recontextualisation- évaluation	2Pages
Conjugaison		2Pages
Orthographe		2Pages
Lexique		2Pages
Expression écrite	La démarche proposée : J'observe et je découvre- Je m'entraîne- Moment de transfert- Je m'évalue.	2pages
Evaluation et soutien	L'évaluation et le soutien s'étale sur une semaine après les deux semaines d'installation des ressources.	7pages

Tableau73 : Structure de l'unité didactique proposée

Unité didactique X

Thème :

La vie à l'école

Compétence de l'unité

A la fin de cette unité vous serez capable de décrire votre école et votre classe et de produire un document fonctionnel : règlement de l'école/ de la classe.

SAVOIRS

Pour réaliser la compétence visée, nous allons apprendre des connaissances relatives à :
la vie à l'école- l'espace de l'école- la vie en classe- l'espace de la classe.

SAVOIR- FAIRE

Nous allons utiliser les éléments linguistiques suivants :
Le présent de l'indicatif de quelques verbes usuels / l'adjectif qualificatif/ l'accord de l'adjectif qualificatif/ le lexique de l'école.

nous allons décrire oralement et par écrit et avec des phrases simples notre école et notre classe

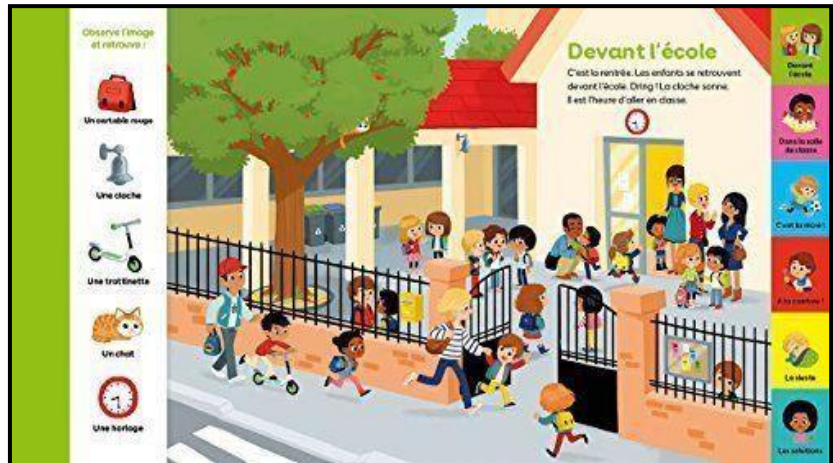
SAVOIR-ETRE

Pour le projet de l'unité : nous allons produire des chartes de règlement de l'école et de la classe.

SAVOIR-AGIR

Moments de transfert

Nous allons réagir par rapport à plusieurs situations authentiques et fonctionnelles, au niveau de toutes les disciplines.



UDX

Expression orale

Semaine 1 et 2

Pré-requis :

L'apprenant a une idée sur le vocabulaire de l'école.

L'apprenant a quelques compétences langagières relatives à l'identification de soi-même et des objets, à l'énumération et à la localisation dans le temps et dans l'espace.

Objectifs : Enrichir le lexique de l'école, identifier, énumérer et décrire des objets, sensibiliser aux règlements de l'école et de la classe.

Activité n°1⁵²



Avant l'écoute

J'observe et je comprends la situation

- 1) Où se trouvent Ahmed et Omar ? Que fait Ahmed ?
- 2) Que voyez-vous sur l'image ?
- 3) Qui parle dans cette scène ?
- 4) A votre avis, ils parlent à propos de quoi ?
- 5) A votre avis que dit Omar au professeur ? Que dit Ahmed ? Que répond le professeur ?
- 6) Faites parler les trois personnages.

⁵² L'enseignant aide les apprenants à émettre des hypothèses à propos du dialogue qui pourrait se dérouler entre les trois personnages. Ensuite, il fait écouter le dialogue d'origine aux apprenants.

Pendant l'écoute

Je comprends et j'exploite la situation

- 1) Qui sont les personnages du dialogue ?
- 2) Où sont-ils ? Que font-ils ? Que contient la classe ?
- 3) Que fait Ahmed ? Que penses-tu de son acte ?
- 4) Que dit Omar au professeur ? Que penses-tu de sa réaction ?
- 5) Quelle serait la réaction du professeur ? Que répond-il ?
- 6) Que font les autres élèves ?
- 7) En une situation d'échange, joue le dialogue avec tes camarades.
- 8) Quels sont les autres actes qu'on ne doit pas faire en classe ?
- 9) Comment doit-on se comporter en classe ?

Après l'écoute

Je m'entraîne phonétiquement

- 1) Découpe oralement chaque mot de l'imagier en syllabes.
- 2) Prononce-les correctement.
- 3) Donne d'autres mots qui riment avec « tableau », « trousse », « chaise », « ordinateur ».
- 4) Tape des mains pour chaque syllabe de la phrase suivante : les enfants mettent les ordures dans la poubelle.

Je m'entraîne à produire

- 1) Je construis des phrases à partir des mots de l'imagier.
- 2) Quels sont les objets qui ne se trouvent pas dans ma classe ? à quoi servent-ils ?
- 3) J'associe un adjectif convenable à chaque objet de l'imagier.
- 4) J'associe un complément de nom à chaque mot de l'imagier.
- 5) Je dis ce que je fais chaque matin à l'école.
- 6) Je décris mon école, ma classe.



Activité n° 2

LES CRAYONS

Mais à quoi jouent les crayons

Pendant les récréations ?

Le rouge dessine l'assiduité,

Le vert dessine la ponctualité

Le jaune peint le respect

Le rose peint le succès.

Voilà les jeux des crayons

Pendant les récréations.



Avant l'écoute

- 1) Que voyez- vous sur l'image ?
- 2) Que font-ils ? Que regardent-ils ?
- 3) Que porte chacun d'eux ? Comment sont-ils ?
- 4) A votre avis que fait le crayon ?

Pendant l'écoute

1^{ère} écoute

Quel est le titre de cette comptine ?

Combien de strophe y a-t-il dans cette comptine ?

Combien de vers on a dans cette comptine ?

Quels sont les vers qui riment ?

Répète-les en marquant les pauses.

2^{ème} écoute

Où sont les crayons ? Que font-ils ?

Que dessine chaque couleur ?

Pourquoi les crayons dessinent ces mots ?

Découpe le premier vers en syllabes.

Associe chaque phrase à l'image convenable

Le professeur est ponctuel

Un enfant assidu

Le directeur est sérieux



Après l'écoute

Moment de transfert

- **Situation 1 : Je produis, oralement, en situation d'échange.**

Rachid est un nouveau élève qui vient de rejoindre la classe, aide-le à s'intégrer rapidement en lui présentant le règlement de la classe.

- **Situation 2 : Je produis avec mon groupe.**

Mets-toi d'accord avec les camarades de ton groupe sur ce qu'on doit respecter à l'école et en classe.

- **Situation 3 : Je produis des phrases**

Que dois-je faire ? Si je viens en retard / Si je veux sortir de la classe / Si un adulte entre dans la classe / Si mon camarade expose son travail / Si le professeur explique / Si le maître sort de la classe.

UDx

Lecture expliquée

Semaine 1 et 2

Pré-requis :

L'apprenant a une idée sur la totalité des phonèmes de la langue ;

L'apprenant peut enchaîner les phonèmes à l'intérieur des mots ;

L'apprenant a une idée sur le vocabulaire de l'école.

Objectifs : identifier un texte descriptif – étudier les sons [S] et [O]– enrichir le lexique de l'école.

Texte-SUPPORT

Une école de rêve !

Ce matin, quand je suis arrivé à l'école : surprise !

Le sol dur de la cour avait été remplacé par un grand tapis de verdure. Une musique douce remplaçait la sonnerie de la récréation.

A l'intérieur aussi, tout avait changé. La maîtresse était déguisée en clown sympa. Les tables bien alignées avaient été remplacées par des canapés et une jolie moquette. A la place du tableau, il y avait une grande télévision qui diffusait des dessins animés. Il y avait aussi deux jolis coins : coin de lecture et coin de peinture. VIVE L'ÉCOLE !!!



AVANT LA LECTURE

J'observe l'illustration

- 1) Combien y a-t-il d'images dans cette page ?
- 2) Que voyez-vous sur la première image ?
- 3) Que voyez-vous sur la deuxième image ?
- 4) Comparez les deux images ? Que trouve-t-on dans une école ?
- 5) Que trouve-t-on dans une classe ?

Je repère sur le texte

- 1) Quel est le titre de ce texte ?
- 2) Combien y-a-t-il de paragraphes dans ce texte ?
- 3) Combien vois-tu de mots écrits en rouge ?
- 4) Combien de fois le mot « école » est répété ? dans quelles lignes ?

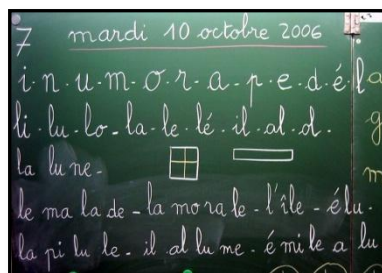
PENDANT LA LECTURE

Je m'entraîne à lire

- 1) Je prononce correctement ces mots:
L'école – la cour – la sonnerie – la récréation – la cloche – la maitresse – attention – le tableau
- 2) Découpe ces deux phrases en syllabes et déchiffre-les :
 - Le sol dur de la cour avait été remplacé par un grand tapis de verdure.
 - Une musique douce remplaçait la sonnerie de la récréation.
- 3) Souligne dans le texte les mots qui contiennent le son [s]. Découpe-les en syllabes et lis-les.
- 4) J'entoure le son [O] dans les mots ci-dessous et je compte le nombre des sons les contenant.



C'est un bureau



C'est un tableau



Deux ciseaux

- 5) si les mots de ce tableau en syllabes et lisez-les.
- 6) Je joue, avec mon camarade de table, à la dictée de quelques mots de ce tableau

Je comprends

- 1) Je lis le texte et je réponds par vrai (V) ou faux (F)
 - Le sol de la cour avait été remplacé par une moquette. ()
 - La maîtresse était déguisée en médecin. ()
 - Les tables avaient été remplacées par des fauteuils. ()
 - C'est une école réelle. ()
- 2) Je trouve, avec mon camarade de table, dans le texte, ce qui suit :
 - Les expressions qui montrent que cette école est bizarre.
 - Deux objets qui se trouvent aussi dans notre classe.
 - Trois verbes appartenant au premier groupe.
 - Deux phrases exclamatives.
 - Trois adjectifs qualificatifs.

3) Je trouve et je décris, avec les camarades de mon groupe :

- Les constituants de notre école.
- Les différents objets existant dans notre classe.
- Les constituants de nos cartables.

4) Je lis le texte et je souligne la bonne réponse

La récréation c'est :

- Un moment de travail
- Un moment de repos
- Un moment de sport

« Les dessins animés » est un :

- Film d'enfant
- Film policier
- Film comédien Bien décoré

Bien aligné veut dire :

- Bien propre
- Bien rangé

APRES LA LECTURE

Moment de transfert

- **Situation 1 : Je produis, oralement, en situation d'échange.**

Je joue avec mon camarade de table au vendeur des fournitures scolaires et au client .

- **Situation 2 : Je produis avec mon groupe.**

Kamal est un nouveau élève qui vient de rejoindre la classe, aidez-le à s'intégrer rapidement en lui présentant les constituants et le règlement de la classe.

- **Situation 3 : Je produis des phrases**

Votre professeur vous a emmené pour visiter l'administration. Décris-la. Relie les constituants de chaque colonne pour obtenir de bonnes réponses :

L'administration contient

Aujourd'hui, nous

A l'intérieur, nous avons



trouvé le directeur tout seul

avons visité le local de l'administration

deux bureaux, trois placards et un ordinateur



Je m'évalue

Je lis correctement les phrases suivantes :

- L'école est le monde de l'enfant.
- Tous les constituants de la classe sont au service de l'apprenant.
- La vie dans mon école est magnifique.

Je réponds aux questions suivantes :

- Donne un autre titre à ce texte.
- Comment est cette école ?
- Quelle est la différence entre cette école et la vôtre ?
- Est-ce que tu veux étudier dans cette école ? Pourquoi ?

Mon projet de classe : rappel

Je cherche des modèles de chartes de l'école ou de la classe que je partage avec mes camarades.
Que contient la charte de la classe ?

UDX Grammaire : l'adjectif qualificatif Semaine 1 et 2

Pré-requis :

L'apprenant a une idée implicite sur l'adjectif qualificatif et l'utilité de son utilisation. L'apprenant connaît le nom, le genre du nom et le pluriel du nom.

Objectifs : Connaître l'adjectif qualificatif et l'utiliser.

Moment de contextualisation

Situation-support

Le professeur demande à Omar d'acheter quelques fournitures scolaires : un cahier et sa couverture, une trousse, un stylo et des doubles feuilles.

J'observe et je découvre

Lis la situation et répond aux questions.

- 1) Que demande le professeur à Omar ?
- 2) Quel est le type de cahier que le professeur a demandé ?
- 3) Comment est la couleur de sa couverture ?
- 4) Comment est la trousse ? Comment est le stylo ? Et quel est le type des doubles feuilles ?
- 5) Qu'est ce qui manque pour répondre à ces questions ?
- 6) Quel problème peut créer cette situation pour Omar ?
- 7) Quelles informations le professeur aurait-il dû ajouter ?

Moment de décontextualisation (conceptualisation)

Je manipule et je réfléchis

- 1) Je cherche, avec les camarades de mon groupe, les mots qui manquent à notre texte.
- 2) Je partage le résultat de notre travail avec les autres groupes.
- 3) Est-ce que vous pouvez, maintenant, répondre aux questions de départ ?
- 4) Est-ce qu'Omar trouve, maintenant, des confusions en achetant ses fournitures scolaires ?
- 5) Quel est le rôle de ces mots ? Qu'apportent ces mots à notre texte ?
- 6) Où peut-on les placer ?
- 7) Comment appelle-t-on les mots ajoutés ?

53

Je retiens

L'adjectif qualificatif donne une information précise sur un nom.
Il indique la forme, la couleur, la dimension ou l'état.
Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il accompagne.

⁵³ La règle se construit par les élèves et par leurs propres termes, avec l'aide de l'enseignant.

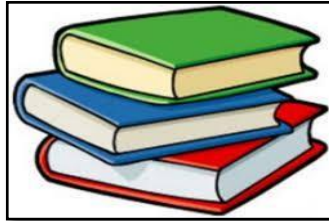
Moment de recontextualisation

Je m'entraîne

1) Souligne l'adjectif qualificatif dans ces phrases :

- Une nouvelle élève est arrivée.
- La maîtresse porte un tablier blanc.
- Les filles de notre classe sont gentilles.

2) décris ce que tu vois sur les images



3) Ecris correctement les adjectifs qualificatifs entre parenthèse

- Notre classe est (grand)
- Les classeurs sont (jaune)
- La chemise du professeur est (neuf)

Moment de transfert

• **Situation 1 : Je produis, oralement, en situation d'échange.**

Je joue avec mon camarade de table au vendeur des fournitures scolaires et au client.

• **Situation 2 : Je produis avec mon groupe.**

Le directeur de l'école nous a changé la classe par une autre merveilleuse, nous allons la décrire en détail.

• **Situation 3 : Je produis seul**

Je décris les constituants de mon cartable.

Je décris mon voisin de table.

• **Situation 4 : Je produis avec mes camarades de classe**

Votre professeur vous a emmené pour visiter la bibliothèque de l'école. Décris-là en utilisant les adjectifs qualificatifs.

Je m'évalue

1) Je transcris ces phrases dans mon cahier et je les mets au pluriel

La maîtresse explique une leçon difficile.

Ma nouvelle amie travaille bien en classe.

Je suis assidu et ponctuel.

Notre professeur est un homme maigre.

Notre école a organisé une petite fête magnifique.

L'école où j'étudie est vaste et propre.

2) Je produis oralement et en situation d'échange, avec mon voisin de table.

Je demande à mon voisin de table de décrire sa maison.

Je demande à mon voisin de table de me décrire.

Je décris, avec mon voisin de table, une classe imaginaire.

Je décris le comportement de mon voisin de table dans la classe.

UDX

Conjugaison

Semaine 1 et 2

Le présent de l'indicatif (Verbes du 1^{er} groupe)

Pré-requis :

L'apprenant a une idée sur le présent de l'indicatif de « avoir » et « être ». L'apprenant a une idée sur la notion du verbe et sur les pronoms personnels sujets

Objectifs : Reconnaître la notion du présent et la conjugaison de quelques verbes usuels au présent.

Moment de la conceptualisation

Situation-support

Aujourd'hui, le professeur nous présente une leçon importante. Tous les élèves de la classe écoutent attentivement, sauf mon ami Rachid qui bavarde sans cesse. Il est impoli.

J'observe et je découvre

Lis la situation et répond aux questions

- 1) Où se passe la scène ? Quand se passe la scène ?
- 2) Que fait le professeur ? Que font les élèves ? Que fait Rachid ?
- 3) Comment est Rachid ? Est-ce que c'est un bon comportement ?
- 4) Par quoi, peut-on remplacer « Aujourd'hui » ?
- 5) Est-ce qu'on peut remplacer « Aujourd'hui » par « Hier », « Demain » ? Pourquoi ?

Je manipule et je réfléchis

- 1) Par quoi commence cette situation ? Que représente ce mot ?
- 2) Trouve les verbes dans cette situation.
- 3) Quel est l'infinitif de chaque verbe ? Ces verbes appartiennent-ils à quel groupe ?
- 4) A quelle personne est conjugué chaque verbe ?
- 5) Est-ce que ces verbes sont conjugués au passé ? au futur ? Pourquoi ? qu'est ce qui le montre ?
- 6) Donne la terminaison de chaque verbe.

Je retiens

Les verbes du premier groupe font leur infinitif en « er ».

Au présent de l'indicatif, les verbes du 1^{er} groupe portent les terminaisons suivantes :
je(e) – tu.....(es) – Il /elle.....(e) – Nous.....(ons) – Vous.....(ez) – Ils/ elles.....(ent)

Moment de contextualisation

Je m'entraîne

- 1) **Mets les verbes entre parenthèses au présent**
Ahmed est assidu. Il (travailler) bien en classe.
Omar et Rachid (arriver) souvent à l'école en retard.
Nous (aimer) notre professeur de français. Il est gentil.
Chaque jour, je (réviser) mes leçons.
- 2) **Souligne les phrases où les verbes qui sont conjugués au présent**
Hier, nous sommes allés à la bibliothèque de l'école.
Demain, nous partirons à l'école.
Ce matin, je présente mon travail à mes camarades de classe.
En ce moment, nous parlons avec le directeur de l'école.
- 3) **Mets les phrases suivantes au pluriel.**
J'achète des fournitures scolaires.
Elle respecte le règlement de la classe.
Tu révises les leçons chaque matin.

Moment de transfert

- **Situation 1 : Je produis, oralement, en situation d'échange.**
Parle à ton camarade de table de ce que tu fais chaque matin avant de venir à l'école.
Et raconte-lui de ce que tu fais chaque jour après l'école.
- **Situation 2 : Je produis avec mon groupe.**
Votre école organise une semaine culturelle. Faites des propositions à propos de votre participation à cette semaine.
- **Situation 3 : Je produis par écrit**
Raconte, en quelques phrases, ce que tu fais avec ton ami Omar pendant la récréation.
- **Situation 4 : Je produis avec mes camarades de classe**
Commente cette situation :



Je m'évalue

- 1) **Recopie et souligne les verbes conjugués au présent de l'indicatif :**
 - Je salue- Vous sautez – monter – manger - Nous jouons- tu montes – Ils parlent
- 2) **Conjuge les verbes suivants au présent de l'indicatif :**
 - Raconter- Monter – Jouer – Danser – Chanter- Parler- Présenter- Envoyer
- 3) **Je produis oralement.**
 - Chaque matin, ton père va au travail, raconte ce qu'il fait avant de sortir de la maison.
 - Aujourd'hui, c'est la fête d'Achoura, raconte à tes camarades ce que tu fais pendant cette journée.
 - Je dis comment je passe une journée où je n'ai pas classe.

UDx

Orthographe

L'accord de l'adjectif qualificatif

Semaine 1 et 2

Pré-requis :

L'apprenant connaît la notion de l'adjectif qualificatif et son utilisation

L'apprenant connaît les notions du genre et du nombre : singulier, pluriel, masculin, féminin.

Objectifs : Savoir marquer l'accord de l'adjectif qualificatif : le féminin en (e) et le pluriel en (s).

Moment de contextualisation

Lis ce que représente chaque situation



Les élèves sont contents



La fille est contente



Ce joli garçon est content

J'observe et je découvre

- 1) Relève le sujet dans chaque phrase. Quel est son genre et son nombre ?
- 2) Relève les adjectifs dans chaque phrase. Que porte-il à la fin ?
- 3) Compare l'adjectif « content » dans les trois phrases ? Pourquoi il change la terminaison ?

Moment de décontextualisation (conceptualisation)

Je manipule et je réfléchis

- 1) Je réfléchis, avec les camarades de mon groupe, pourquoi l'adjectif « content » change la terminaison dans les trois phrases.
- 2) On partage nos hypothèses avec les autres groupes.
- 3) Je remplace, dans la première phrase, « Les élèves » par « Les filles »
- 4) Je remplace, dans la deuxième phrase, « La fille » par « Le garçon »
- 5) Je remplace, dans la troisième phrase, « Ce garçon » par « Cette fille »
- 6) Que pensez-vous de ces changements ? qu'est ce qu'on ajoute pour le féminin et pour le pluriel ?

Je retiens

L'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre. On ajoute souvent un (e) pour le féminin de l'adjectif. On ajoute souvent un (s) pour le pluriel de l'adjectif.

Moment de recontextualisation

Je m'entraîne

1) Mets les adjectifs suivants au masculin pluriel | Mets les adjectifs suivants au féminin pluriel

Blonde.....
Petite.....
Forte.....
Courte.....

Laid.....
Paresseux.....
Assidu.....
Grand.....

2) Ecris correctement les adjectifs qualificatifs entre parenthèse

Notre classe est (grand)
Les classeurs sont (jaune)
La chemise du professeur est (neuf)
Les parents d'Omar sont (pauvre)

Les leçons du français sont (court)
Le tableau de notre classe est (noir)
Les fenêtres de notre école sont (grand)
Mon amie Yasmine est (joli)

3) Décris ce que tu vois sur l'image



Moment de transfert

- **Situation 1 : Je produis, oralement, en situation d'échange.**
A l'occasion de l'anniversaire de ton voisin de table, son père lui a acheté un jouet. Demande-lui de décrire ce jouet.
- **Situation 2 : Jouons ensemble.**
Les yeux d'Omar sont bandés. Un élève sort de la classe. Aide Omar à reconnaître cet élève en le décrivant en détail.
- **Situation 3 : Je produis par écrit**
A partir des indications suivantes, j'écris de petites phrases pour décrire l'objet qui a ces caractéristiques : Forme : rectangulaire - Matière : bois - Utilisation : maison, restaurant
Poids : lourds - Couleur : marron

Je m'évalue

- 1) **Recopie et souligne en bleu les adjectifs au féminin et en vert les adjectifs au masculin:**
Une jolie trousse – un petit taille-crayon – une gentille maîtresse – un classeur jaune
- 2) **Recopie et souligne en bleu les adjectifs au singulier et en vert les adjectifs au pluriel:**
Les maîtres sont sévères- Le directeur est très sérieux – les filles de la classe sont assidues
- 3) **Je décris mon voisin de table.** Je parle de son physique, de ses habits et de son caractère.
- 4) **Je complète en faisant les accords :**
Un cartable gris----- une règle..... - un tricot fin----- des tricots.....
Une leçon courte---- des leçons.....- un élève bavard / une élève.....

UDx

Lexique

Le vocabulaire de l'école

Semaine1et2

Pré-requis :

L'apprenant a une idée sur le lexique de l'école.

L'apprenant connaît quelques mots usuels et quelques mots outils

Objectifs : Enrichir le lexique relatif à l'école.

Conceptualisation

Liste de mots :

Un directeur – une classe – une école – des élèves – une salle multimédia –
Des fournitures scolaires – des professeurs – l'administration – le bureau –
Des doubles-feuilles – la craie – des porte-vue – des classeurs – un cartable.

J'observe et je découvre

- 1) Lis les mots de cette liste expressivement.
- 2) Qu'est ce que tu observes ?
- 3) Quelle est la relation entre les mots de cette liste ?
- 4) Dans quel thème peut-on les regrouper ?

Je retiens

Les mots du même thème ce sont les mots qui appartiennent au même domaine. Les mots : directeur- classe- école- élèves- fournitures scolaires, etc., appartiennent au thème de l'école.

Contextualisation

Je m'entraîne

- 1) **J'apporte d'autres mots appartenant au thème de l'école**
- 2) **J'entoure le mot intrus dans chaque liste :**
 - L'administration- la récréation - La librairie – la bibliothèque- la cour
 - Salle de réunion- salle multimédia- salle à manger- salle d'étude- la classe
 - Un cartable- une trousse- un placard- un sac de bain- un bureau- un tableau
- 3) **Je souligne les bonnes réponses**

Que faut-il faire pour être un bon élève ?
Être bavard en classe- être ponctuel- être assidu- être fainéant- être paresseux
Être poli – être gentil- être mal organisé- être bien organisé- être sérieux- - être sale
respecter les autres- Se moquer de ses amis - écouter quand le maître explique
dire de gros mots- Manger en classe- siffler en classe.

Moment de transfert

- **Situation 1 : Je produis oralement**
Observe et écrit ce qu'il ya dans ton école.
- **Situation 2 : Je produis avec mon voisin de table.**
Avec ton voisin de table, établis une liste de tous les objets et les personnes qui se trouvent dans votre classe.
- **Situation 3 : Jouons ensemble.**
 - 1) Chaque groupe présente aux autres groupes de la classe trois objets ou personnes ou lieux de la classe à décrire. Le groupe qui fait une bonne description aura une bonne note.
 - 2) Avec ton camarade de table, trouve la réponse à ces devinettes.
 - a. Lorsqu'elle sonne, il faut se mettre en rang, c'est la
 - b. Des élèves placés par deux, les uns derrière les autres. Ils forment un
 - c. L'écopier écrit ses leçons et ses exercices dessus : C'est un
 - d. Espace à l'extérieur dans lequel les élèves jouent avec plaisir : C'est la
- **Situation 4 : Je produis par écrit**
Parle de ton premier jour de classe en quelques phrases.

Je m'évalue

- 1) Décris cette classe et compare-la avec la tienne.



- 2) Mets les étiquettes en ordre pour construire une phrase

Le	dans	est	cartable	.	livre	le
.	de	Salim	ardoise	l'	grise	est

- 3) Choisis cinq mots pour construire des phrases simples:

Terrain de sport- Crayons de couleur- classeur- salle de réunion- calculatrice- livres un pair de ciseau- palette- bibliothèque- placard- Bureau du directeur- des classes.

- 4) **Situation : J'observe et je produis**

observe bien la liste ci-dessous, recopie les mots que tu peux utiliser pour parler de ton école. Utilise- les dans des phrases simples.

La maison – un voisin- le couteau- une chambre- la cour- dix classes- des toilettes- la cantine- la bibliothèque- le bureau du directeur- le parc- le terrain de sport.

UDx

L'expression écrite
Décrire un lieu

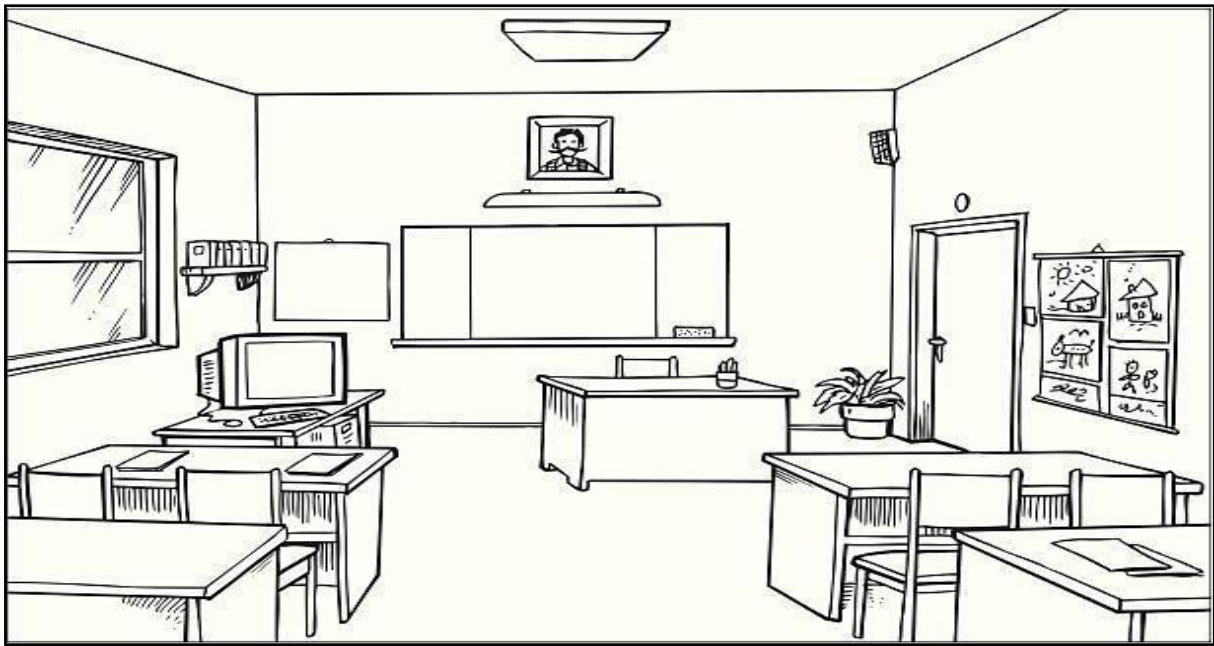
Semaine1et2

Pré-requis :

L'apprenant connaît le lexique de l'école.
L'apprenant connaît quelques mots usuels et quelques mots outils.
L'apprenant connaît l'adjectif qualificatif et son utilisation.

Objectifs : Décrire par écrit et avec des phrases simples notre école et notre classe

J'observe et je découvre



- 1) Voici l'image d'une classe. Colorie les objets qui y existent et nomme-les.
- 2) Ajoute des objets et des personnes à cette classe. Nomme-les.
- 3) Cite les objets en commun entre cette classe et la vôtre.

.....
.....

Je m'entraîne

- 1) Je présente mon école
Mon école s'appelle..... Dans ma classe, il y a.....
.....
Dans la cour de l'école, il y a.....
.....
- 2) Ecris dans le tableau, toutes les fournitures que tu mets chaque jour dans ton cartable.
Et précise leur couleur ou leur forme

Les fournitures de ton cartable			
Objets	Couleur ou forme	Objets	Couleur ou forme

3) Décris en quelques phrases simples cette classe et les différents objets qui y existent.



Pour t'aider, suis le plan suivant :

Cette classe est....., elle contient

La maîtresse.....la leçon. Elle porte.....

Les élèves.....

Moment de transfert

- **Situation1 : Je produis par écrit**
Ton ami Omar te demande de lui décrire ta chambre. En quelques phrases simples, décris-lui ta chambre (Objets, décoration...).
- **Situation2 : Je produis, par écrit, avec mon camarade de table**
Votre camarade Rachid n'est pas sage en classe. Tu lui parles. Avec ton voisin de table, Donnez-lui des conseils pour qu'il se comporte correctement avec ses camarades.
- **Situation3 : Je produis en groupe**
Ton professeur te demande de participer à l'écriture du règlement de la classe. Ecris, au moins, trois phrases pour parler de : la propreté de la classe – des affaires scolaires – respect des camarades et du professeur.

Je m'évalue

- **Situation :**
Ton professeur te demande de faire des présentations dans la revue de la classe Ecris trois phrases pour : te présenter- présenter ta maitresse- décrire ta classe.



Je prépare mon projet de classe

Je cherche des images représentant des élèves en action dans la classe.

UDx

Projet de classe

Semaine 1 et 2

Produire un document fonctionnel : règlement de l'école/ de la classe.

Pré-requis :

L'apprenant a une idée sur les bons gestes qu'on doit adopter au sein de l'école. L'apprenant connaît le lexique de l'école.

L'apprenant connaît la négation et l'infinif. (sic)

Objectifs : Produire le règlement de l'école et de la classe.

Choix du sujet

Motivation (intérêt du sujet)

1) Rappel de la situation étudiée à l'oral

- ✓ Que fait Ahmed ? Que fait Omar ?
- ✓ Tu te rappelles qu'a-t-on dit de leurs actes ?
- ✓ Est-ce qu'Ahmed et Omar savent comment faut-il se comporter au sein de la classe ?
- ✓ à votre avis comment peut-on les informer une fois pour toute ?

2) L'observation d'autres situations

Observe la 1^{ère} image

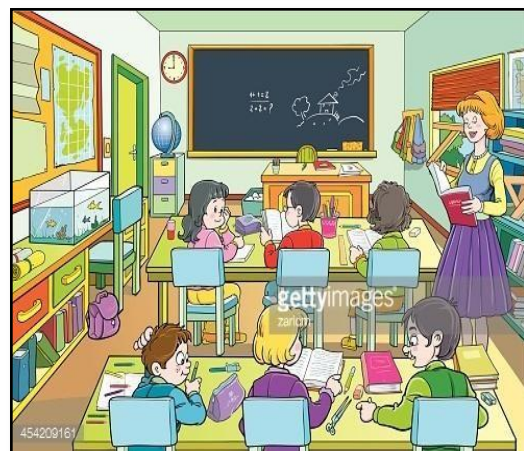
- ✓ Que fait la maîtresse ? Que font les élèves ?
- ✓ Que penses-tu de leurs comportements ?
- ✓ A votre avis, est-ce que les élèves semblent respecter leur maîtresse ?
- ✓ A votre avis, comment peut-on les informer, une fois pour toute, qu'il ne faut pas se comporter ainsi ?

Observe la 2^{ème} image

- ✓ Que font la plupart des élèves ?
- ✓ Que fait l'élève qui porte un tricot bleu ?
- ✓ Que fait la fille qui porte un tricot marron ?
- ✓ Que penses-tu de leur comportement ?
- ✓ A votre avis, est-ce que ces deux élèves semblent sérieux ?
- ✓ A votre avis, comment peut-on les informer, une fois pour toute, qu'il ne faut pas se comporter ainsi ?

3) Travail de groupe

- ✓ Réfléchis, avec les camarades de ton groupe, à une manière efficace permettant d'informer ces élèves de bons et de mauvais comportements.
- ✓ Partage vos propositions avec les autres groupes.
- ✓ Cherche à la maison des modèles de chartes De l'école et de la classe.



Réalisation du projet

Planification des actions

1) Travail collectif

- ✓ Observe ces chartes et celles apportées par tes camarades.
- ✓ Compare-les, au niveau de la forme et du contenu.
- ✓ Quel type préfères-tu ? Pourquoi ?

2) Travail de groupe

- ✓ Choisis, avec les membres de ton groupe, sur quoi vous voulez travailler ? Sur la charte de l'école ou sur la charte de la classe ?
- ✓ Réfléchis, avec les membres de ton groupe, sur :
 - les différentes tâches à faire pour réaliser le projet ;
 - le matériel à utiliser pour le projet.
- ✓ Répartis et planifie, avec les membres de ton groupe, les tâches et les actions à réaliser.

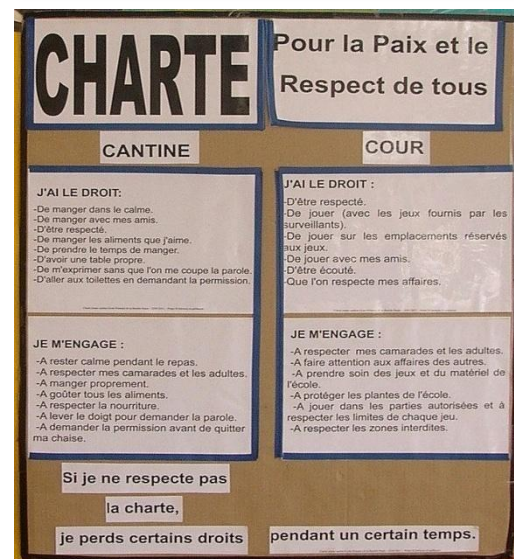
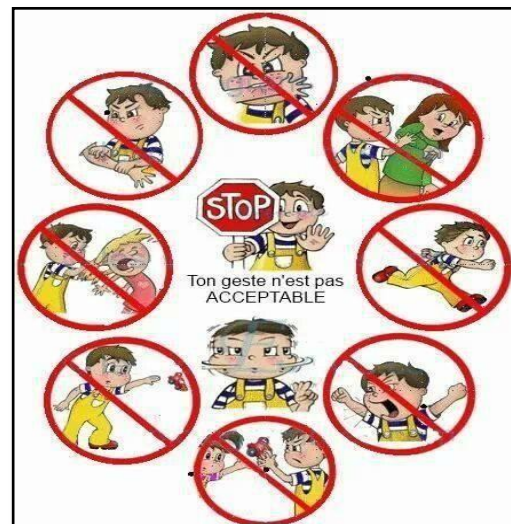
Discussion des premières actions

1) Travail collectif

- ✓ Partage les actions effectuées et les outils apportés avec les autres groupes.
- ✓ Que remarques-tu à propos des travaux des autres groupes.

2) Travail de groupe

- ✓ A la lumière de la discussion collective et des remarques des autres groupes, réfléchis, avec les membres de ton groupe, à quelques ajustements.
- ✓ Détermine les autres outils à apporter la prochaine fois.
- ✓ Et planifie les prochaines actions.



UDx

Projet de classe

Semaine 3, 4 et 5

Produire un document fonctionnel : règlement de l'école/ de la classe.

Discussion de l'état d'avancement

1) Travail collectif

- ✓ Partagez avec les autres groupes :
 - l'état d'avancement de votre projet.
 - les actions et les ajustements effectués.
 - la maquette-support choisie. Justifie ce choix.
 - le premier jet de la charte.
- ✓ Que remarquez-vous à propos des travaux des autres groupes.

2) Travail de groupe

- ✓ A la lumière de la discussion collective et des remarques des autres groupes, réfléchissez, avec les membres de votre groupe, à quelques ajustements.
- ✓ Réorganisez les documents du projet
- ✓ Déterminez les autres outils à apporter la prochaine fois.
- ✓ Et planifiez les prochaines actions.

Finalisation du projet

3) Travail collectif

- ✓ Partagez avec les autres groupes :
 - l'état d'avancement de votre projet.
 - les actions et les ajustements effectués.
 - le deuxième jet de la charte avec les autres groupes
- ✓ Que remarques-tu à propos des travaux des autres groupes.

4) Travail de groupe

- ✓ A la lumière de la discussion collective et des remarques des autres groupes, réfléchis, avec les membres de ton groupe, à quelques ajustements.
- ✓ Mettez-vous d'accord sur les actions à effectuer pour finaliser le projet.
- ✓ Finalisez le projet.

Entraînement à la présentation

1) Travail collectif

- ✓ Choisissez un porte-parole du groupe
- ✓ Expliquez l'intérêt et les étapes de la réalisation du projet. Déterminez les contraintes
- ✓ Exposer le contenu de la charte de l'école/de la classe.
- ✓ Quelles sont vos remarques concernant les travaux finaux des autres groupes ?

Présentation finale des projets

- ✓ Exposez vos travaux devant vos camarades, les invités (les représentants des élèves des autres classes et les professeurs)

UDX

Evaluation sommative
Expression orale

Objectifs :

L'apprenant doit être capable d'identifier, d'énumérer et de décrire des objets de l'école. L'apprenant doit reconnaître et respecter les règlements de l'école et de la classe.

Activité n°1 :

C'est la rentrée scolaire. Tu parles à ta maman des fournitures que tu veux acheter.

Consignes

En t'aidant des images et en trois phrases au moins :

- 1) Parle à ton père du cartable que tu veux acheter ;
- 2) Parle-lui des fournitures scolaires que tu aimerais avoir ;
- 3) Parle-lui du tablier que tu aimerais porter.



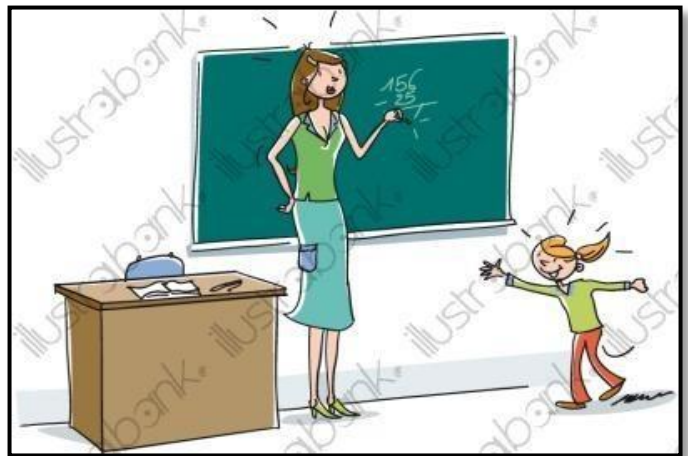
Activité n°2 :

Sara n'est pas sage en classe. Tu lui parles.

Consignes

A partir de l'image et de la charte de la classe que tu as produite avec tes camarades :

- 1) Donne à Sara des conseils pour qu'elle se comporte correctement en classe ;
- 2) Donne-lui des conseils pour garder la salle de classe propre.



Activité n°3 :

- **Situation 1 : Je produis oralement.**
Observe et écrit ce qu'il ya dans la cour de la récréation.
- **Situation 2 : Je produis avec mon voisin de table.**
Avec ton voisin de table, établis une liste de tous les objets qui se trouvent dans vos cartables.
- **Situation 3 : Jouons ensemble.**
Chaque groupe présente et décrit aux autres groupes de la classe trois objets ou lieux se trouvant dans votre école. Le groupe qui fait une bonne description aura une bonne note.
- **Situation 4 : Je produis seul.**
Choisi un lieu parmi ces lieux et décris-le :
ta maison – ta classe – ta chambre – la chambre de tes parents.

UDX

Evaluation sommative Lecture

Objectifs :

L'apprenant doit être capable de lire, d'identifier et de comprendre un texte descriptif.
L'apprenant doit être capable de lire des mots contenant les sons [S] et [O].

Activité n°1 :

- Lis les phrases suivantes et découpe-les en syllabes :
 - Le professeur explique la leçon au sein de la classe.
 - Les élèves font attention aux explications de l'enseignant.
 - Sara participe bien en cour de français. Elle passe toujours au tableau.
- Souligne le son [S] dans les phrases ci-dessus.
- Entoure le son [O] dans les phrases ci-dessus.
- Cherche des mots qui riment avec : professeur – tableau – récréation – passe
- Lis le tableau de lecture suivant :

Tableau de lecture		Le son [s]				
[S]	On peut écrire le son [s]					
« S »	« SS »	« SC »	« X »	« C »	« Ç »	« t »
Ex:	Ex:	Ex:	Ex:	Ex:	Ex:	Ex:
danse	passer	science	six	cinq	leçon	opération
soir	chasseur	ascenseur	dix	forcer	garçon	attention
os	dessin	piscine	soixante	France	glaçon	récréation
souris	tasse			prince		

Activité n°2 :

Le nom de mon école est Alyasmine. Dans la cour de récréation, il y a de grands arbres, un petit espace de jeux, un terrain de foot et un joli jardin. Notre classe est vaste. Elle contient un tableau noir, des tables marrons et un grand bureau. Au fond, il y a un coin de lecture et une petite bibliothèque.

Lis le texte et répond aux questions

- Quel est le type de ce texte : informatif – descriptif – narratif. Qu'est ce qui le montre ?
- Donne un titre à ce texte.
- Comment s'appelle l'école de cet élève ? Que trouve-t-on dans la cour, dans la classe ?
- Relève les adjectifs qualificatifs qui se trouvent dans le texte. Met-les au pluriel.
- Donne le synonyme de : vaste – joli
- Souligne les mots qui contiennent les sons [S], [O] et lis-les.

UDX

Evaluation sommative

Les activités de langue

Objectifs :

L'apprenant doit être capable d'identifier et d'utiliser l'adjectif qualificatif dans des situations.
L'apprenant doit être capable d'identifier et d'utiliser le présent de l'indicatif dans des situations.
L'apprenant doit être capable de mobiliser le champ lexical de l'école dans des situations.

Activité n°1 : Grammaire

1) Souligne les noms en rouge et les adjectifs qualificatifs qui les accompagnent en vert.

- Dans la grande cour de l'école, il y a des plantes majestueuses.
- Notre professeur nous enseigne des connaissances intéressantes.
- A côté de notre classe, il y a un grand arbre fruitier.
- Etudiez-vous dans cette étrange école ?

2) Souligne les adjectifs qualificatifs et utilise-les dans d'autres phrases ou situations.

- Mon camarade porte un pull rayé et un pantalon gris.
- Le visage carré du directeur de l'école lui donne un air sévère.
- Dans sa main droite, il tient une vieille veste.
- Je raconte à mes camarades mon incroyable excursion dans cette sombre forêt.

3) A partir des mots de chaque liste, produis des phrases ou des situations significatives

- Maladroit – jeune - un homme
- Frisés – longs - des cheveux
- Doux – hivernal - un sommeil
- Bleue – terrible - une peur

4) Production

- Produis des phrases contenant des adjectifs qualificatifs.
- Décris les filles de votre classe / Décris les professeurs de votre école.
- Décris vos parents, vos frères, vos sœurs.

Activité n°2 : Conjugaison

1) Recopie les verbes conjugués au présent et dis à quelle personne ils sont conjugués:

- L'équipe de notre école a rencontré celle de l'école d'à côté.
- Nous regardons un film passionnant.
- Tous les élèves ont bien répondu à cet exercice.
- Tout le monde joue pendant la récréation.
- J'aurai du mal à comprendre cette leçon.
- Les enseignants de notre école expliquent très bien

2) Relie les éléments suivants pour constituer des phrases correctes :

- | | | | | |
|----------------------------|---|--|---|-------------------------------|
| Les enfants de nos voisins | ● | | ● | aimez le football |
| Aujourd'hui, nous | ● | | ● | jouent toute la journée. |
| Toi et ton frère cadet | ● | | ● | rentrons tard à la maison |
| Pendant les examens, je | ● | | ● | bavardes trop en classe |
| Tu | ● | | ● | révise mes leçons chaque jour |

3) Recopie chaque phrase en utilisant le verbe conjugué qui convient :

- Ahmed..... le foot avec son ami Yassine. (joues – joue)
- Mes parents.....une nouvelle voiture. (achètent – achetons)
- Moi et mon frère les vacances chaque année à Fès. (passez– passons)
- Elles..... la radio, chaque matin. (écoute – écoutent)

4) Production :

- Produis des phrases contenant des verbes conjugués au présent de l'indicatif.
- Raconte, par écrit, ce que tu fais chaque matin avant de venir à l'école.
- Réfléchis avec ton voisin de table, et racontez ce que vous faites chaque jour pendant la récréation.

Activité n°3 : Orthographe

1) Souligne l'adjectif qualificatif et indique son nombre : singulier ou pluriel.

- Le jeune garçon travaille bien en classe.→
- Après la récréation, les vêtements de certains élèves deviennent sales→
- Dans la bibliothèque de l'école, il y a de magnifiques livres et romans.→
- La charte de la classe est intéressante pour réguler la classe.→

2) Mets ces phrases au pluriel

- Mon camarade porte un pull rayé et un pantalon gris.
- Le visage carré du directeur de l'école lui donne un air sévère.
- Dans sa main droite, il tient une vieille veste.

3) Mets ces phrases au féminin

- Ce jeune garçon est intelligent.
- Mon petit frère est très curieux
- Ces professeurs semblent trop gentils mais sérieux

4) Production

- Décris cette école en quelques phrases et compare-la avec ton école.
- Relève de l'image quatre lexiques de l'école et mets-les dans des phrases.
- Décris ton école à tes parents.
- Décris ton meilleur camarade de classe.



UDX

Evaluation sommative

Expression écrite

Objectifs :

L'apprenant doit être capable de décrire par écrit et avec des phrases simples son école et sa classe.
L'apprenant doit reconnaître et respecter les règlements de l'école et de la classe.

Activité n°1 :

Mets en ordre les phrases suivantes pour obtenir un texte cohérent⁵⁴.

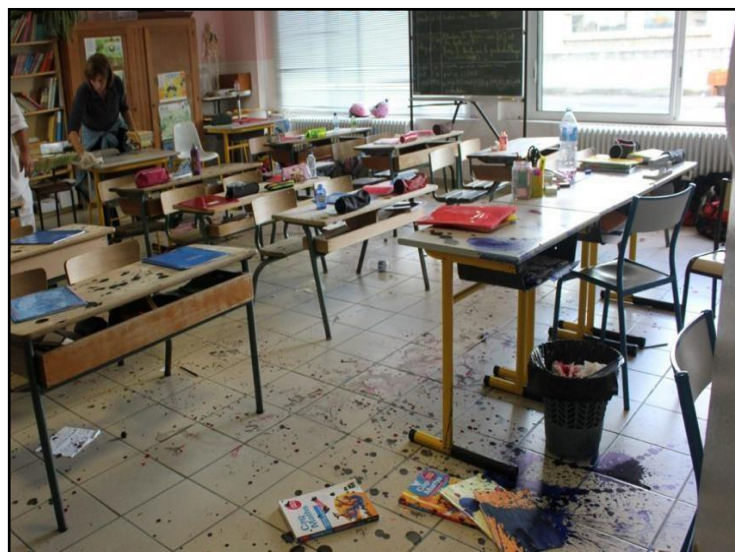
- Et la nuit, quand tout le monde est parti,
- Je vous regarde et je vous écoute, souvent, quand vous êtes en classe
- Je suis une souris et j'habite dans votre classe dans un trou.
- je sors et je me promène sur le bureau et les tables.

Activité n°2 :

Ton école devient de plus en plus sale. Tu écris une affiche.

Règles à respecter :

- Je jette les ordures dans la poubelle ;
- Je range mes affaires dans mon cartable ;
- Je ne salie pas les tables ;
- ...



Consignes

En t'aidant de l'image et du texte, et en quatre phrases au moins :

- 1) Tire l'attention de vos camarades sur l'état de l'école;
- 2) Informe-les sur les dangers de la saleté;
- 3) Donne-leur des conseils pour la propreté de l'école et de la classe ;
- 4) Rappelle-leur les règlements de la classe et de l'école que vous avez produits ensemble.

⁵⁴ Ce texte est inspiré de : « Les lettres de Biscotte Mulotte », de Anne-Marie Chapouton, Castor Poche Cadet, Flammarion.

UDX

Soutien pédagogique

Difficultés anticipées :

Certains élèves ont des difficultés à lire des phrases et des mots contenant les sons [S] et [O].
 Certains élèves ont des difficultés à utiliser le présent de l'indicatif correctement et dans des situations.
 Certains élèves ont des difficultés à utiliser l'adjectif qualificatif correctement et dans des situations.

Activité n°1 :

Lis le tableau de lecture suivant :

Son [s]				
vacances	classeur	hérisson	assiette	ambulance
bus	brosse	boisson	balançoire	aspirateur
caleçon	chaussette	cerises	casquette	caisse
disc	danseurs	cygne	cycliste	coussins
lancer	faucille	escargot	escalier	écrevisse
moustache	monstre	masque	garçon	ficelle
pinceaux	pince	passage piétons	addition	muscle
poisson	tabse	sorcière	poussin	magicien
sucette	scie	princesse	policier	penser
triste	tresser	descendre	tousser	tissu
pièces	parasol	glisser	verser	trousse
racine	piscine	chasseur	passoire	grimace

Activité n°2

- Découpe les phrases de ce texte en syllabes et déchiffre-les.
 Mon oncle est un chauffeur de taxi, il porte un chapeau **noir** et **élégant**.
 Il a un **beau** visage et une **jolie** taille. Il est **orgueilleux**.
 Il est trop **gentil**. Il se comporte très bien avec moi. Je l'adore mon **cher** oncle.
- Donne un titre à ce texte.
- De quoi parle le texte ?
- Quel est le travail de l'oncle ?
- Comment est son visage ?
- Lis les mots soulignés dans le texte. Utilise-les dans d'autres phrases.
- Donne le pluriel de ces adjectifs : beau – jolie – noir – élégant – gentil – cher.
- Remplace « Mon oncle » par « Ma tante »
- Relève les verbes du 1^{er} groupe qui se trouvent dans le texte. Conjugue-les à toutes les personnes.

Activité 3

Situation 1 : je produis en binôme avec mon camarade de table

Décris ta classe en utilisant les mots suivants : Elle est vaste – il y a – un coin de lecture- des tables – noir – le sol – le mur est – des fenêtres – une bibliothèque.

Situation 2 : je produis par écrits

Produis des phrases simples contenant le présent de l'indicatif et un adjectif qualificatif.

Raconte ce que tu fais chaque jour dans la classe. Et ce que fait le professeur.

Activités 4

1) Trouve le pronom personnel qui convient pour chaque phrase.

- coupe le gâteau en plusieurs parts.
- fêtons la fin de l'année.
- soignez les animaux.
- téléphonent au vétérinaire.
- donne à manger aux petits enfants.
- protège la blessure de ce chat.

2) Complète avec les terminaisons qui conviennent

- Je m'occup..... de ces animaux.
- Nous souhaitpartir demain.
- Il aim.beaucoup son métier.
- Tu lanc..... la gomme à ton amie.
- Vous ne parl..... pas trop fort dans la classe.
- Ses élèves voyag en France.

3) Dans chaque liste un mot n'est pas un adjectif. Trouve-le et souligne l'intrus.

- riche – plate – saut – chaud
- vase – joli – blond – lent
- crochu – doré – impoli – pie
- rapide – aussi – solide – transparent
- Rouge – jeune – blanc – noir – vert – bleu

4) Recopie et complète les groupes nominaux avec le bon adjectif qualificatif.

- la (belle – beau) lumière
- un air (pure – pur)
- des arbres (différent – différents)
- une brise (légère – léger)
- l'eau (claire – clair)
- Le sol est (gris – grise)
- Les classes de l'école sont (vaste – vastes)

5) Je produis des phrases en utilisant les mots suivants :

Aujourd'hui – Ce matin – Ce soir – Cet après-midi – Maintenant – Ce jour

6) Je produis des phrases contenant des adjectifs qualificatifs

7) Raconte à tes camarades ce que fait ta maman chaque matin

8) Décris ton ami intime, ta grand-mère, ton grand-père

9) Raconte ce que tu fais le jour de ton anniversaire

10) Utilise les adjectifs suivants dans des phrases : rouge – géant – magnifique – poli- gentil

11) Utilise les verbes suivants dans des phrases au présent : regarder – nettoyer- ramasser- Calculer – chanter – voyager.

Conclusion de la 3ème partie

L'ultime partie de cette thèse est une partie conclusive par excellence. Elle tend, dans un premier temps, à répondre explicitement à la problématique de la recherche et à confirmer ou infirmer ses hypothèses préalablement émises dans l'introduction générale. Et dans un deuxième temps, elle propose un ensemble de recommandations spécifiques et générales relatives à l'élaboration des manuels scolaires selon les principes de l'approche adoptée qui est l'approche par compétences.

Sur la base des différentes recommandations avancées, nous avons essayé de proposer une unité didactique fonctionnant selon les directives et les principes de l'approche par compétences. Pour ce faire, nous avons proposé des activités d'enseignement et d'apprentissage pour chaque discipline, tout en tâchant de respecter, dans la mesure du possible, l'équilibre entre l'entrée par contenus et l'entrée par situations, l'interdisciplinarité, la différenciation, l'apprentissage par résolution des problèmes et l'apprentissage par projet.

Lors de l'élaboration de cette unité didactique, notre intention était de proposer des activités d'apprentissage susceptibles de réaliser les principes susmentionnés en vue d'arriver finalement à satisfaire, et avec un pourcentage plus ou moins élevé, « le principe ambitieux » de l'approche par compétences qui est : le transfert des apprentissages dans des situations authentiques ou quasi-authentiques.

Il convient de préciser que l'unité didactique élaborée ne prétend pas à l'exhaustivité, mais il s'agit d'une simple proposition et d'un modeste essai qui pourrait contenir des insuffisances ayant besoin d'être ajustées et rectifiées pour que l'unité proposée devienne conforme, à grand degré, aux exigences de l'approche par compétences.

Conclusion générale

Durant ces quatre années de recherche doctorale, notre volonté était d'apporter un éclairage sur les contenus des manuels scolaires du français du primaire en vigueur, et leur degré d'adéquation avec la logique de l'approche par compétences prétendument adoptée par le Ministère de tutelle.

Il est à préciser que durant cette étude, nous n'avions pas l'intention d'agir d'une façon critique vis-à-vis des contenus prescrits dans les manuels scolaires de notre corpus, mais notre objectif était de vérifier, d'une façon « objective », si le discours didactique (les activités d'apprentissage et d'enseignement, les modalités d'évaluation et la progression des apprentissages) des manuels scolaires du français du primaire public respecte les principes et la logique de l'approche par compétences.

Pour réaliser cet objectif, nous avons poursuivi une démarche déductive allant du général vers le particulier. Le point de départ de cette étude était une recherche bibliographique approfondie ciblant les fondements théoriques à la base de la conception des manuels scolaires, notamment l'approche par compétences et ses différents principes. L'étape suivante était une investigation quantitative visant sonder l'opinion des enseignants vis-à-vis des contenus des manuels scolaires adoptés et leur adéquation avec l'esprit de l'approche par compétences.

Les résultats de ces deux études, théorique et quantitative, ont orienté nos travaux tout au long de la recherche et nous ont permis d'entamer la troisième étape de cette étude, qui est l'analyse des contenus des manuels scolaires du français du CE4, avec aisance et pertinence.

En effet, après avoir questionné l'approche par compétences sous l'angle des documents officiels et du point de vue de la littérature spécialisée, nous avons tâché d'effectuer une bijection entre les principes de l'approche par compétences, collectés par le biais de cette recherche bibliographique, et le contenu linguistique, didactique et méthodologique des manuels scolaires objets d'étude.

Pour résumer l'ensemble de nos résultats, nous pouvons globalement affirmer que le discours didactique et méthodologique des manuels scolaires du français du primaire public, notamment celui du niveau CE4, est loin de satisfaire la logique et les principes de l'approche par compétences. Cette déduction trouve sa justification dans les transgressions, détectées, de plusieurs principes de l'approche par compétences. Ces principes sont les suivants :

- principe de transfert des apprentissages basé sur l'entrée par situations ;
- principe d'équilibre entre l'entrée par contenus et l'entrée par situations ;
- principe constructiviste basé sur l'apprentissage par résolution des problèmes ;
- principe de l'interdisciplinarité ;
- principe de la différenciation ;
- principe de l'entrée par projet.

Nos analyses qualitatives nous ont révélé, également, que les programmes d'études du cycle primaire ne respectent pas le principe de la cohérence et de la progression des apprentissages pour toutes les disciplines, du fait qu'on n'a pas pris en considération lors de l'élaboration de ces programmes un tas de règles assurant la dite progression, telles que : la répétition, la succession, la gradation des difficultés, l'implication de certaines ressources dans d'autres et la transversalité de certains savoirs et savoir-faire.

Nous avons retenu, grâce à la recherche bibliographique, que l'approche par compétences est une approche située par excellence. Elle a été introduite dans le système éducatif marocain il y a une vingtaine d'années en vue d'améliorer la qualité de l'acte enseignement/apprentissage jugé peu performant. Cette approche opte pour un apprentissage par situations, interdisciplinaire et constructiviste. Elle a pour ambition de faire entrer la vie quotidienne de l'apprenant au sein de la classe. Elle fonctionne à l'encontre de la logique habituelle de l'élaboration des programmes d'études qui optent, exclusivement, pour des contenus disciplinaires cloisonnés et décontextualisés. Cependant, cette approche n'exclut pas l'importance des situations d'apprentissage scolaires et des exercices d'application basés sur des contenus disciplinaires cloisonnés. C'est pourquoi, on parle de l'équilibre entre l'entrée par situations et l'entrée par contenus.

Elaborer des manuels scolaires respectant la logique de l'approche par compétences n'est pas une chose aisée, mais cela exige aux rédacteurs des programmes de fournir beaucoup d'efforts et de mener un travail lourd en empruntant le cheminement suivant :

- recueillir des situations authentiques qu'un apprenant, d'un niveau donné, pourrait affronter dans son vécu ;
- classer et catégoriser les situations collectées en familles de situations ayant les mêmes caractéristiques et le même niveau de difficulté. Ces familles de situations constitueront le profil de sortie du public cible ;
- identifier les compétences requises pour faire face aux familles de situations recueillies. L'ensemble des compétences identifiées constitueront le cadre référentiel de compétences régissant le niveau scolaire concerné ;
- déterminer les ressources et les activités d'apprentissage susceptibles de développer chez l'apprenant les compétences préalablement identifiées. Puis, recourir à la catégorisation et l'agencement de ces ressources dans des disciplines et des leçons complémentaires ;
- envisager une scénarisation possible des différentes ressources déterminées en envisageant des objectifs d'apprentissage et leurs activités correspondantes ;
- proposer des activités et des situations d'évaluation et de soutien séquentielles mesurant le degré de réalisation du transfert des apprentissages et des savoirs préalablement étudiés ;
- regrouper toutes les activités et les leçons envisagées dans une unité didactique ayant l'aspect d'un projet pédagogique cohérent favorisant l'interdisciplinarité.

Cependant, la mise en œuvre de ces différentes mesures relatives à l'élaboration des manuels scolaires selon l'esprit de l'approche par compétences exige d'organiser des formations de qualité ainsi que des séminaires en faveur des équipes des concepteurs des programmes en leur fournissant des orientations tout au long des étapes de l'élaboration des manuels scolaires. D'autant plus que la réalisation effective d'un apprentissage par compétences et la mise en pratique des contenus des manuels scolaires restera lacunaire voire irréalisable si le Ministère de tutelle ne soutient pas efficacement les enseignants des langues étrangères, en leurs assurant une formation initiale et continue solide en la matière et en leur fournissant des idées sur les principes de l'approche par compétences et des explications quant à la façon de concevoir pratiquement un enseignement par compétences.

A ce stade de l'étude, nous voulons préciser que nous sommes conscients des différentes contraintes entravant le processus de l'élaboration des manuels scolaires, telles que : la dimension commerciale qui a envahi ce domaine et contredit la logique de la qualité

prétendument adoptée par le Ministère de tutelle, les exigences des cahiers de charges qui s'intéressent plus, apparemment, à l'aspect formel au détriment du contenu, l'insuffisance du temps alloué à la production et à l'élaboration des manuels scolaires (cinq mois et demi jusqu'à six mois)⁵⁵. Mais, malgré ces diverses contraintes, les concepteurs des programmes devraient assumer leur responsabilité pour produire un manuel conforme aux exigences de l'approche adoptée.

En définitive, nous pouvons affirmer que nous ne prétendons pas, dans cette recherche, avoir fait le tour de la question et avoir abordé toutes les questions relatives à ce sujet. Mais nous estimons que nos études empiriques nous ont offert, quand même, la possibilité d'apporter des éléments de réponses à nos interrogations quant à l'adéquation des contenus des manuels scolaires du français du primaire en vigueur avec la logique de l'approche par compétences.

Le travail jusqu'alors réalisé a été abordé sous un angle théorique et descriptif confrontant étude de la littérature spécialisée et analyse des documents officiels qui sont les manuels scolaires du français du CE4 en vigueur. La volonté d'adopter un autre point de vue, plus pratique, de l'approche par compétences orientera le prolongement de cette recherche vers les pratiques enseignantes dans un travail postdoctoral.

⁵⁵Cahier de charge, 2002

Références bibliographiques

A) OUVRAGES ET LIVRES :

ABOU HAIDAR Laura, 2012, Statut du français au Maroc Représentations et usages chez des lycéens marocains, CEDICLEC – CELEC

ALLOUAN Boudjadi, 2012, La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire, Synergies Algérie n° 15 - PP. 107-120.

ALRABADI Elie, 2001, Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? Didáctica. Lengua y Literatura.

BAILLAT Gilles, 2001, Enquête sur la polyvalence des enseignants du premier degré. Rapport de recherche. Reims : IUFM de Champagne-Ardenne.

BERDOUZI Mohamed, 2000, Rénover l'enseignement : de la charte aux actes, Rabat, Renouveau.

Jean-Paul Bernié, « Contribution de Jean-Paul Bernié », Éducation et didactique [En ligne], vol. 5, no. 1 | 2011, mis en ligne le 30 mai 2011, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/1059>

BERTRAND Annie et GARNIER Pierre-Henri, 2005, la psychologie cognitive, Edition, Studyrama Amazon, France.

BESSE Henri, 1985, Méthodes et pratiques des manuels de langues, Edition : Didier, Paris.

BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick, 2014, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées, 2^{ème} éd. Editions des archives contemporaines en partenariat avec l'AUF.

BOURDEREAU Frédéric, 2006, Politique linguistique, politique scolaire : la situation de Maroc, Armand Colin, le français aujourd'hui, pp. 25-34.

BOUARICH Houriya, 1998, « Le métalangage grammatical et le manuel scolaire : esquisse d'une problématique » Revue Passerelles Pédagogiques N°3/.

BOUARICH Houriya, 2007, «L'enseignement/ apprentissage des langues étrangères ; pour une approche systémique et planifiée », Attarbiya wa ttakwin, revue marocaine de l'éducation et de la formation, n°3. Dar Annajah.

BOUKOUS Ahmed, 1999, « Le questionnaire », in *Calvet Louis-Jean et Dumont Pierre* (dir.), 1999, L'enquête sociolinguistique, Edition : L'Harmattan, Paris.

BOUTAN Pierre, 2000, Actes du colloque tenu à Montpellier, Revue des langues Romaines, CV/1.

BOUTIN Gérard, 2000. Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes, Québec français

BRUNER Jérôme Seymour., 1983, Comment les enfants apprennent à parler, Retz, Réed, 2002, Paris.

BRUNO Marien et BEAUD Jean-Pierre, 2003, Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche. Le cas des petits échantillons, in <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/379/1/>

BRUNO Germain, 2003, Étude de manuels de lecture du CP : Grille d'analyse et application, Collection nationale du réseau SCÉRÉN pilotée par le CRDP de Bourgogne.

BURRHUS Frédéric Skinner, 1976, Particulars of My Life, New York : Alfred A. Knopf

CALVET Louis- Jean, 2002, Le marché aux langues, Edition : Plon, Paris.

CARLIER Ghislain et autres, 2012, Progression et transversalité : Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ? Cadrage de la problématique, in *Presses Universitaires de Louvain*.

COURTILLON Janine, 2003, Élaborer un cours de FLE, Edition : Hachette Paris.

DESCHÊNES André-Jacques, 1988, La Compréhension et la Production de textes. Les Presses de l'Université du Québec, Montréal.

DELL Hathaway, HYMES, 1984, « Vers la compétence de communication », Edition : Hatier-Crédif, Paris.

DELAHAIE Marc, 2004, L'évolution du langage chez l'enfant De la difficulté au trouble, Édition : Vincent Fournier, Ipens.

CHEVELLARD Yves, 1985, La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné, Université du Michigan, Edition. La Pensée Sauvage. France.

CHOPPIN Alain, 1993, Les manuels scolaires : histoire et actualité. Edition : Hachette éducation, Paris.

CHOPPIN Alain, 2008, « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », Histoire de l'éducation, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 30 septembre 2016.

CHOPPIN Alain, 2005, Manuels scolaires, regards croisés, Caen, CRDP de Basse-Normandie.

CHOPPIN Alain, 2008, « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », Histoire de l'éducation, en ligne depuis 01 Juin, 2013, consulté le 30 Mai 2018.

COSTE Daniel, 2009, «Tâche, progression, curriculum », In *Rosen (dir.) pp. 15-24*
CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, 2003, Cours de français langue étrangère et seconde, presse universitaire de Grenoble.

DEMEUSE Marc et STRAUVEN Christiane, 2013, Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage, Edition de boeck, Bruxelles.

DEVELAY Michel, 1995, De l'apprentissage à l'enseignement, Edition : ESF, Paris.

D'HAINAUT Louis. 1986, .L'interdisciplinarité dans l'enseignement général: Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes, UNESCO, Paris.

D'HAUNAUT Louis, 1988, Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation, 5e éd., Edition : Labor, Bruxelles.

DEFAYS, Jean-Marc, 2003, *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*. Sprimont (Belg.): Mardaga.

DOLZ Joaquim , OLLAGNIER Edmée (Dir.), 2002, « L'énigme de la compétence en éducation », *Edition :*, De Boeck Université, Bruxelles .

DREW Westen, 2000, Psychologie. Pensée, cerveau et culture, Edition de boeck,, Bruxelles.

DUFAYS Jean-Louis, THYRION Francine, 2001, Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants, Edition : UCL Presses Universitaires de Louvain.

El AMRANI Hafida, 2013, « Le statut du français écrit des nouveaux étudiants », in *Langage et Société*, Mars 2013, n° 143, PP. 53-64.

EL MAJHAD Sara, le journal « Aujourd'hui le Maroc » , « Opération « un million de cartables » : 360 millions de dirhams et 4 millions de bénéficiaires », publié en ligne le 12-09-2014, consulté le 25-04-2015.

GANTIER Hélène, 1968, L'enseignement d'une langue étrangère, Edition : PUF, Paris.

GERARD François.-Marie, 2010, Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié, *Éducation & Formation*, e-292.

GERARD François.-Marie, 2011, « Changements dans les manuels : Des situations-problèmes aux compétences et aux concepts », in *J.B. DUARTE (Org.), Manuais Escolares : mudanças nos discursos e nas práticas*, Lisboa : Edições Universitárias Lusófonas, pp. 23-40.

GERMAIN Claude, 1993, Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, CLE International, Coll. DLE, Paris.

HAMELINE Daniel, 1991. Les objectifs pédagogiques dans la formation continue. Edition: E.S.F, Paris.

HASSANI-IDRISSI Mostafa et autres, 2009, « Valeurs, représentations et stéréotypes dans les manuels scolaires de la Méditerranée, colloque international, Université Paul Valéry-Montpellier III, France.

HOLEC Henri., 1995. « Apprentissage autodirigé. Petit précis en forme de glossaire », in *Le Français dans le Monde*, n°277, p. 39-44.

JONNAERT Philippe, 2002, Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique, Edition : De Boeck-Université Bruxelles:.

JONNAERT Philippe, et autres, 2005, La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui d'agir compétent, IBE Working Paper on Curriculum Issue, n° 4, Genève, Bureau international de l'éducation de l'UNESCO.

JONNAERT Philippe, 2006, Action et compétence, situation et problématisation, Chapitre2, pp31-39, in *Michel Fabre et al., Situations de formation et problématisation.*

JONNAERT Philippe, 2009, « Élaborer et évaluer des manuels scolaires », Atelier OIF, CUDC/Montréal.

JONNAERT Philippe, et autres, 2009, Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel (Perspectives en éducation et formation), Edition : de Boeck, Bruxelles.

JONNAERT Philippe, 2011, Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés, Chaire UNESCO de développement curriculaire, Montréal.

KAK Mustafa et autres, 2005, L'inégalité des sexes dans les manuels scolaires au Maroc, Rapport HREA.

KHZAMI Salah Eddine, 2009, « L'Education à l'Environnement dans le primaire et le secondaire à la lumière de l'enseignement selon l'approche par les compétences : analyse des programmes et manuels scolaires », revue des Sciences de l'Education, rabat, n° 41, (article en arabe).

KRIKEZ Abdellah, 2005, Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc, 1^{ère} édition, Imprimerie Al Khalij Al Arabi Tétouan.

LAMY Marie-Noelle, 2001, L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur: réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. In: Bouchard, Robert and Mangenot, Ecole Nationale Supérieure Editions.

LAPOINTE Jacques, 1996, La méthodologie des systèmes souples appliquée à l'amélioration de situations problématiques complexes en éducation, Notes de cours, Université Laval, Ste-Foy, Quebec.

LARUE Caroline et RAYMONDE Cossette, 2005, Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes. Rapport de recherche. Montréal, QC: Service des études, coordination de la recherche, Cégep du Vieux Montréal.

LAUNAY Michel, 2004, Psychologie cognitive, Edition : Hachette Paris.

LE BOTERF Guy, 1994, De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Les Editions d'organisation, pp. 16-18, Paris.

LE BOTERF Guy, 2006, Gestion des compétences, les 7 commandements pour penser juste. Personnel, 470.

LE BOTERF Guy, 2008, Construire les compétences individuelles et collectives, Eyrolles, Editions d'Organisation, Paris.

LEBRUN Marcel, 2007, Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation ? Edition : De boeck, Bruxelles.

LEGROS Denis et CRINON Jacques, 2002, Psychologie des apprentissages et multimédia, Edition : Armand colin, Paris.

LEGAULT Georges A., 2002, « Peut-on encore parler de mission éducative de l'école ? », in *Éducation et francophonie*, Volume XXX, No 1

LEROY Michel, 2012, Les manuels scolaires : situation et perspectives, Inspection générale de l'éducation nationale, France, Rapport n° 2012-036.

LESSARD Jean-Claude, 1977, Du script à la cursive : L'écriture évolutive apporte à la didactique de l'écriture ce qui lui manquait depuis l'introduction du script, disponible in *URI: id.erudit.org/iderudit/56633ac*.

LOPEZ Javier Suso, 2001, Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE Universidad de Granada (Dpto. de Filología Francesa).

MAGER Robert, 1971, Comment définir les objectifs pédagogiques ? Edition Gautier-Villars Paris.

MARTINEZ Pierre, 2004, La didactique des langues étrangères, Edition: PUF, Paris.

MEIRRIEU Philippe, 1993, L'envers du tableau, quelle pédagogie pour quelle école ? Edition : ESF, Paris.

MEMAI Atfa et ROUAG Abla , 2017, Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social, in *Educations et socialisations*.

MONTESINOS Isabelle, 2015, Enseigner l'écriture manuscrite: Pourquoi Choisir la cursive? Comment Différencier de manière à soutenir efficacement tous les élèves? SERL.

MORIN Edgar (dir.), 1999, Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle, Edition : Seuil, Paris.

NONNON Élisabeth, 2010, La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement, disponible sur <https://journals.openedition.org/reperes/276>.

Observatoire des projets stratégiques, 2011, disponible sur www.blog-gestion-de-projet.com/wp.../Rapport-observatoire-des-projets-2011.pdf.

OLIVIER Reboul, 1980, « Qu'est-ce qu'apprendre ? : Pour une philosophie de l'enseignement », in *Revue Française de pédagogie*, Edition : Avanzini Guy.

OVIDE Fontaine, 1978, Introduction aux thérapies comportementales (Behavior thérapie) : historique, base théorique, pratique, Edition : Galerie des princes, Bruxelles.

PARPETTE Chantal, 2008, De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle*, consulté en janvier 2017

PASCAL Milne, 2014, Projet de grille de manuel scolaire, Circonscription de Capesterre, Belle-Eau.

PERRENOUD Philippe, 1995, Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève, in *Pédagogie collégiale, Québec, Vol.9, N°2, pp6-10*.

PERRENOUD Philippe, 1997, Construire des compétences dès l'école, Edition : ESF, Paris.

PERRENOUD Philippe, 2001, Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PIAGET Jean, 1950, Introduction à l'épistémologie génétique. (III) La pensée biologique. La pensée psychologique. La pensée sociologique, Edition : PUF, Paris.

PIAGET Jean, 1967, Logique et connaissance scientifique, Edition: Gallimard, Paris.

POTHIER Maguy, 2004, « Approche de la notion de ressources ». Notions en Questions (NEQ) : ENS Editions, Lyon.

POTHIER Maguy, 2004, Dispositifs d'apprentissage et d'acquisition des savoirs, Etude (Broché).

PUREN Christian, 2001, « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire », in <http://www.christianpuren.com>, consulté le 22/04/2016.

PUREN Christian, 2010, « Les manuels récents de français langue étrangère : entre perspective actionnelle et approche communicative¹ », FULGOR Volume 4, Issue 2.

PUREN Christian, 2010, Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique, in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLUIT*.

PUREN, CHRISTIAN. 2011. La didactique des langues-cultures en France entre maturité disciplinaire et dépendances multiples. Edition : BRAUN, DAHLET, VÉRONIQUE.

QUITOUT Michel et Al, 2003, L'enseignement du français langue étrangère dans les pays méditerranéens, La Revue des Deux Rives, Europe- Maghreb, Edition, l'Harmattan.

QUITOUT Michel, 2007, *Paysage linguistique et Enseignement des Langues au Maghreb des origines à nos jours, l'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Lybie*, Paris, (Éd.) l'Harmattan.

RAMI Abderrahmane et autres, 2007, Etude évaluative des curricula des cycles primaires et secondaire collégial, Rapport de synthèse.

REUTER Yves et autres, (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

REY Bernard et autres, 2006, « L'articulation entre savoirs et compétences dans l'enseignement secondaire », Synthèse de la recherche en pédagogie, in *Bulletin d'informations pédagogiques*, Université libre de Bruxelles.

RIVIERE Angel, 1990, La psychologie de Vygotsky, Edition : Pierre Mardaga, Liège.

ROEGIERS Xavier, 1997, Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer », Edition : De Boeck et Larcier. Paris, Bruxelles.

ROEGIERS Xavier, 2000, Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Edition : De Boeck, Bruxelles.

ROEGIERS Xavier, 2003, Élaborer un curriculum en termes de compétences dans l'enseignement de base: fondements, enjeux et démarches, Edition : De Boeck, Bruxelles.

ROEGIERS Xavier., DE KETELE Jean-Marie, 2004, Pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, deuxième édition, De Boeck, Bruxelles.

ROEGIERS Xavier, 2006, « La pédagogie de l'intégration en bref », Rabat.

ROGEIRS Xavier et Gérard François-Marie, 2009, Les manuels scolaires pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser, Edition : De Boeck Université, Bruxelles-Paris.

ROMAINVILLE Marc, 2008, Et si on arrêta de tirer sur les compétences ?, in *DIRECT*, Numéro 10, 31-44.

ROGER Seguin, 1989, L'élaboration des manuels scolaires, guide méthodologique, Paris, Unesco.

ROSEN Evelyne, 2007, Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue, in *Français dans le monde / Recherches et applications*, numéro 45.

Savoir- Livre, 2012, « Regards croisés sur les outils pédagogiques et la place du manuel scolaire en France, Sondage Opinion, Way, P : 17, consultés le 15 Mai 2016

SOUCHON Marc, 1996, Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, in Centre de Linguistique Appliquée.

SPRINGER Claude, 1996, Recherche en didactique et sciences du langage : questions d'évaluation. *Actes du 2ème colloque de linguistique appliquée*. Université De Strasbourg.

TAGLIANTE Christine, 1994, « La classe de langue », CLE International, Paris.

TARDIF Jacques et Philippe Meirieu, 1999, « Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances », Edition : Multi-mondes, in *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées De Luce Brossard*.

TARDIF Jacques., 2003, « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », Pédagogie collégiale, vol. 16, no 3, p. 36-45.

TARDIF Jacques, 2006, « L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement », Canada: Chenelière Éducation, Montréal.

VERRET Michel, 1975, Le temps des études, Edition : Librairie Honoré Champion, Paris.

WATSON, John Broadus., 1913, « Psychology as the behaviorist view it », Résumé in *Psychological Review*, 20, 1913, p.158-177.

YVES Lenoir et SAUVE Lucie, 1998, Note de synthèse – « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question, [1 - Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique] », *Revue française de pédagogie*.

YVON DIMITRI Briguette, 2012, La Taille des classes et la qualité des procédures pédagogiques dans l'enseignement primaire centrafricain : théorie et pratique, Edition : Publibook.

B) Documents officiels

Bulletin officiel, n°5024, publié le 25 Juin 2002.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : Apprendre, Enseigner, Evaluer, 2001, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg.

COSEF Maroc, La Charte nationale de l'éducation et de formation, 1999

Dahir Royal no 1-01-299., 2001, portant création de l'Institut royal de la culture amazighe. Décret n° 2004-922 du 31 août 2004 modifiant le décret n° 85-862 du 8 août 1985 pris pour l'application de la loi n° 81-766 du 10 août 1981, disponible sur le site : *Legifrance.gouv.fr*. Consulté le 18/12/2014 à 20h10.

Discours Royal à l'occasion de l'ouverture du parlement, 12 Octobre 2007.

Document de la Banque Mondiale, rapport N° 50316-MA, 2010-2013

Ministère de l'Education Nationale, 1999, Charte Nationale de l'Education et de la Formation, Rabat, Maroc.

Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, 2004, Département de l'Education Nationale, Cadre stratégique du développement du système éducatif, Rabat.

Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, 2004, Aperçu sur le système éducatif marocain.

Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Programme d'Urgence, 2009-2012.

Ministère de l'Education Nationale, livre blanc de la charte nationale de l'éducation et la formation, Rabat, 1999.

Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, 2014, Curriculum de la formation initiale du primaire.

Rapports du Programme International de Recherche en Lecture Scolaire (PIRLS) , 2001, 2006, 2011

Rapport n° 2012-03, Inspection générale de l'éducation nationale, « Les manuels scolaires, situation et perspectives », France.

Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE), 2008, Rapport annuel sur l'état et les perspectives du système d'éducation et de la formation.

Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE), 2007, « Etude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial ».

Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE), 2008, « Programme National d'évaluation des acquis (PNEA) », Rapport synthétique.

Royaume du Maroc, Secrétariat Général du Gouvernement, La Constitution, Edition 2011.

Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE), Vision stratégique de la réforme 2015-2030, « Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion ».

Statistique Canada, 2010, Méthodes et pratiques d'enquête, Ottawa ? No 12-587-X au catalogue.

UNESCO, 1965, Manuels scolaires pour le Maroc, Pay-bas Santpoort, Paris ©UNESCO.

UNESCO, 2005, Education pour tous, l'exigence de qualité, Rapport mondial de suivi pour l'EPT.

UNESCO, 2005, Apprendre à lire: choix des langues et choix des méthodes, Education for All Global Monitoring Report, Literacy for Lif.

UNESCO, 2010, Sobhi Tawil et autres, « Education au Maroc, analyse du secteur », Bureau multipays pour le Maghreb,.

UNESCO, 2013, Guide pour l'analyse et la révision des manuels scolaires, Falk Pingel, 2e édition revue et actualisée.

C) THESES CONSULTEES :

ABOUSSI Leila, 2010, « Réception des textes littéraires maghrébins dans l'institution scolaire marocaine », Thèse de doctorat, Université de RENNES 2.

Ali Macha, 1981, Analyse de l'ensemble pédagogique « A grands pas », Thèse pour l'obtention de diplôme d'inspecteur pédagogique

ALLIEU – MARY, N. (1998), Pour une pédagogie des liens, contribution aux recherches sur les pratiques de l'interdisciplinarité dans le champ pédagogique, Thèse, Lyon: Université Lumière - Lyon II, 283 pages.

BERNARD Émilie, 2005, « Apprentissage de la lecture au CP : méthode synthétique versus méthode mixte », Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie.

BENAMER BELKACEM Fatima, 2011, Le métalangage et le discours didactique dans les nouveaux manuels scolaires de français, Thèse pour l'obtention du grade de docteur en sciences et didactique.

HUSSON Camille, 2006, Un jeu de création de phrases stimulant la conscience syntaxique, Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste.

PHILIPPOT Thierry, 2008, La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques, Thèse dirigée par Gilles BAILLAT. Professeur de Sciences de l'Éducation. IUFM Champagne-Ardenne.

D) LES DICTONNAIRES :

CHOPPIN Alain, 1998, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris, Nathan Université, 2ème édition.

Cuq, Jean-Pierre (Dir.), 2003, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris. Clé International.

DUBOIS Jean et al, 1973, Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse.

LEGENDRE Renard, 2000, Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème édition, Guérin, Montréal.

LEGENDRE Renard, 1993, Dictionnaire actuel de l'éducation, 1^{ère} édition, Guérin, Montréal.

LAROUSSE, 1992, Dictionnaire de la langue française, Lexis, les Editions françaises INC.

Le ROBERT, Dictionnaire d'aujourd'hui, 1991, Paris, ISBN : 2-85-036122-4.

ROBERT Jean-Pierre, 2002, Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris : Orphys,

ROBERT Jean-Pierre, 2008, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, nouvelle édition revue et augmentée, éd. Ophrys.

GUIDE d'application d'ISO 233-2:1993 - ISO 233-2, Translittération des caractères arabes en caractères latins : Partie 2, Langue arabe, translittération simplifiée.

E) Manuels scolaires étudiés

« Mes apprentissages en Français » 2ème année du cycle intermédiaire, 2003, Edition : Librairie papeterie nationale. Mohammedia.

« Pour communiquer en français », 2ème année du cycle intermédiaire, 2003, Edition : Dar Errachad El Hadita

« Ecole des mots français », 2ème année du cycle intermédiaire, 2003, Edition : Librairie des écoles.

« Le nouvel espace du français », 2ème année du cycle intermédiaire, 2003, Edition : Librairie El Maarif.

« Mes apprentissages en Français » 1^{ère} année du cycle intermédiaire, 2004, Edition : Librairie papeterie nationale. Mohammedia.

« Mes apprentissages en Français » 3^{ème} année du cycle intermédiaire, 2003, Edition : Librairie papeterie nationale. Mohammedia.

« Mes apprentissages en Français » 4^{ème} année du cycle intermédiaire, 2004, Edition : Librairie papeterie nationale. Mohammedia.

Guide du professeur, « Mes apprentissages en Français » 2^{ème} année du cycle intermédiaire, 2003. Librairie papeterie nationale. Mohammedia.

Guide du professeur, « Pour communiquer en français », 2^{ème} année du cycle intermédiaire, 2003, Edition : Dar Errachad El Hadita

Guide du professeur, « Ecole des mots français », 2^{ème} année du cycle intermédiaire, 2003, Edition : Librairie des écoles.

Guide du professeur, « Le nouvel espace du français », 2^{ème} année du cycle intermédiaire, 2003, Edition : Librairie El Maarif.

F) Anciens manuels adopté au Maroc

La méthode « Bien lire et comprendre », Henri Tranchart, CP, Le livre unique de la première année (1961, rééd. 1978).

La méthode « A grands pas », Histoires en Bandes dessinées, 4^{ème} année du primaire, Edition : 1988, Ensemble pédagogique pour l'enseignement du français.

La méthode « Amis de frère Jacques », L'Institut de Coopération Pédagogique (ICP), 1968, sous la direction de M. Bertrand.

La méthode « Le français vivant », Durand, Lapierre, Annarumma, CM1, 1965: grandes images.

G) SITOGRAFIE :

Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien :

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd09.htm

<http://www.savoir-livre.com/manuels-scolaires/tous-gagnants.php>,

http://www.men.gov.ma/sites/fr/PUspace/bib_pages/Espace2.aspx

<http://www.educagr.fr/memento/section3/mettre/s32f3som.htm>

<http://www.journals.openedition.org/histoire-education/565>.

www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf

<https://www.christianpuren.com/>

<http://www.GoogleBooks.fr/>

<http://www.GoogleScholar.fr/>

<http://www.classiques.uqac.ca>

<http://www.fmgerard.be/>

<http://www.Persée.fr/>

<http://www.csefrs.ma/?lang=fr>

ANNEXE

Questionnaire destiné aux enseignants

Dans le cadre d'une recherche de fin d'études à propos des manuels scolaires du français du primaire public en vigueur, nous vous prions de bien vouloir répondre le plus sincèrement et spontanément possible à l'ensemble des questions qui vous sont proposées. La réponse à ce questionnaire est strictement anonyme.

Renseignements personnels

- Sexe : F M
- Age.....
- Diplôme professionnel ou universitaire.....
- Niveau enseigné.....
- Ancienneté.....
- Secteur géographique : urbain rural

1er volet : questions générales sur le manuel scolaire : conception/formation des enseignants

1. Que représente pour vous le manuel scolaire ?
 - Outil didactique incontournable pour l'acte enseignement/apprentissage
 - Outil didactique qu'on peut utiliser dans certaines situations d'apprentissage
 - Une source essentielle d'activités et d'exercices
 - Un outil inutile
2. Utilisez-vous les manuels scolaires :
 - Pour toutes les activités ?
 - Pour certaines activités ?
 - Je l'utilise peu ?
3. Connaissez-vous le contenu de tous les manuels scolaires ? Oui Non
4. Etes-vous pour la pluralité des manuels scolaires ? Oui Non
Justifiez votre réponse.....
5. Lors de la formation initiale, avez-vous bénéficié d'un module ou d'un élément de module traitant les différents manuels scolaires en vigueur ? Oui Non
6. Avez-vous bénéficié au cours de votre carrière d'une formation continue relative aux manuels scolaires ? Oui Non

7. Savez-vous quelle approche adoptent les manuels scolaires en vigueur ?
- L'approche par objectifs
 - L'approche communicative
 - L'approche par compétences
8. Quelles sont les manifestations de l'approche par compétences dans le manuel que vous utilisez ?.....
.....
.....
.....
9. Avez-vous bénéficié au cours de votre carrière d'une formation relative à l'approche par compétences ? Oui Non

2ème volet : manuel scolaire et l'approche par compétences

10. Quel manuel utilisez-vous, cette année, avec vos élèves ?.....
11. Est-ce que votre école adopte le même type de manuel pour tous les niveaux ? Si non, à votre avis, pourquoi ? Oui Non
Si non, à votre avis, pourquoi ?
12. Est-ce qu'on a demandé votre avis quant au choix du manuel adopté ? Oui Non
Si non, qui est, à votre avis l'entité responsable de son choix ?.....
13. Disposez-vous d'un cadre référentiel de compétence relatif au niveau enseigné ?
Oui Non
14. Le manuel utilisé, propose-t-il des profils d'entrée et de sortie relatifs aux apprenants ?
Oui Non
15. Quels sont les supports didactiques qui accompagnent le manuel utilisé ?.....
16. Le manuel utilisé, propose-t-il des compétences disciplinaires? Oui Non
17. Le manuel utilisé, propose-t-il des compétences transversales? Oui Non
18. Le manuel utilisé, propose-t-il des objectifs d'apprentissage relatifs à chaque discipline?
Oui Non
19. Le manuel et/ou le guide vous semblent-ils suffisamment explicites quant à la façon de concevoir un enseignement par compétences ? Oui Non

Table des matières

Remerciements	2
Dédicaces.....	3
Résumé.....	4
Sommaire	6
Liste des tableaux	7
Liste des fiches signalétiques	8
Liste des graphiques	9
Liste des sigles et des abréviations	10
Liste des grilles récapitulatives	10
Introduction Générale	11
1. Motivation du choix du sujet	11
2. Problématique et questions de la recherche	13
3. Les hypothèses de la recherche	16
4. Les objectifs de la recherche	17
5. Délimitation de l'objet de la recherche.....	17
6. Cadre de la recherche	20
7. Intérêt du sujet.....	20
8. Méthodologie et techniques de collecte de données	20
9. Genèse de la thèse	21
Première partie : Cadre théorique de la recherche.....	23
Introduction.....	24
Chapitre 1 : Etude préliminaire sur les manuels scolaires (Approche conceptuelle, historique et pédagogique)	25
1. Approche conceptuelle	25
1.1. Manuel scolaire : essai de définition.....	25
1.2. Curriculum/ Programme/ Manuel scolaire : quelle différence ?	27
1.3. Type des manuels scolaires	29
1.4. Enjeux du manuel scolaire à l'Ere du numérique	32
1.5. Fonctions des manuels scolaires.....	34
1.6. Elaboration des manuels scolaires : Conditions et étapes.....	36
2. Approche historique.....	42
2.1. Manuel scolaire et les réformes du système éducatif au Maroc	42
2.1.1. Réforme de 1960.....	43
2.1.2. Réforme de 1987.....	48
2.1.3. Réforme de 1994.....	50
2.1.4. Réforme de 2002.....	51

2.2. Politique linguistique au Maroc.....	54
2.3. Statut du français au Maroc.....	56
2.4. Statut du manuel scolaire dans les textes officiels.....	59
3. Approche pédagogique	64
3.1. Enseignement du français au Maroc : quelle importance ?.....	64
3.2. Enseignement du français à l'école primaire publique au Maroc : quelle réalité ?	64
3.3. Notion de compétence et les réformes curriculaires contemporaines.....	66
3.4. Manuel scolaire et son rôle central dans la réussite scolaire.....	68
3.5. Manuel scolaire et la transposition didactique	69
3.6. Manuel scolaire et la formation initiale au Maroc: réalité et besoins	72
Chapitre 2 : Fondements théoriques à la base de la conception des manuels scolaires	74
1. Fondements théoriques à la base de la conception des manuels scolaires	74
1.1. L'approche par objectif	74
1.2. L'approche communicative	77
1.3. L'approche actionnelle	80
1.4. L'approche par compétences	83
1.4.1. Compétences/approche par compétences : Essai de définition.....	83
1.4.2. Fondements théoriques de l'approche par compétences	86
1.4.2.1. Le béhaviorisme.....	87
1.4.2.2. Le cognitivisme	90
1.4.2.3. Le constructivisme	92
1.4.2.4. Le socioconstructivisme.....	94
2. Trame conceptuelle de l'approche par compétences.....	96
1.1. Notion de « Situations /Famille de situations »	96
1.2. Notion de « Ressources ».....	98
1.3. Notion de « Transfert des apprentissages »	100
1.4. Dimension projet de l'unité didactique et l'interdisciplinarité	101
3. Caractéristiques d'un manuel scolaire conçu selon l'approche par compétences	104
3.1. Au niveau des situations d'enseignement.....	104
3.2. Au niveau des situations d'apprentissage.....	106
3.3. Au niveau des situations d'évaluation.....	109
Conclusion de la 1^{ère} partie.....	113
Deuxième partie : Cadre empirique de la recherche.....	114
Introduction.....	115
Chapitre 1 : Cadre méthodologique.....	116
1. Techniques de collecte de données.....	116

ii.	L'étude quantitative : Le questionnaire	116
1.1.1.	Présentation de la zone d'étude	116
1.1.2.	Population ciblée et taille de l'échantillon	118
1.1.3.	Echantillonnage.....	119
1.1.4.	Raison du choix du questionnaire	121
1.1.5.	Elaboration du questionnaire	122
1.1.6.	Validation du questionnaire	123
1.1.7.	Structure du questionnaire	123
1.1.8.	Passation du questionnaire.....	124
12.	L'étude qualitative : L'analyse de contenu	124
1.2.1.	Présentation des corpus	126
1.2.1.1.	Corpus de l'étude horizontale	126
1.2.1.2.	Corpus de l'étude verticale	127
1.2.2.	Présentation des grilles d'analyse récapitulatives.....	128
1.2.2.1.	Grille récapitulative de l'étude horizontale	129
1.2.2.2.	Grille récapitulative de l'étude verticale	131
	Conclusion	132
	Chapitre 2 : Présentation et analyse des résultats.....	133
	Introduction.....	133
1.	Résultats de l'étude quantitative : Aspects quantitatifs	133
1.1.	Traitement des questions de faits	134
1.2.	Traitement des questions d'opinions.....	138
1.3.	Synthèse : Analyse des résultats de l'étude quantitative	163
2.	Résultats de l'étude qualitative : Aspects qualitatifs.....	167
2.1.	Résultats de l'étude horizontale des manuels	167
2.1.1.	Présentation des documents corpus	168
2.1.2.	Etude du manuel scolaire « Mes apprentissages en Français ».....	170
2.1.2.1.	Pré-analyse du manuel scolaire M.F : étude de la macrostructure	170
2.1.2.2.	Analyse du manuel scolaire M.F : étude de la microstructure	172
2.1.2.3.	Synthèse : Grille récapitulative de l'étude horizontale de M.F.....	213
2.1.3.	Etude du manuel scolaire « Pour Communiquer en Français »	217
2.1.3.1.	Pré-analyse du manuel scolaire P.C.F : étude de la macrostructure ...	217
2.1.3.2.	Analyse du manuel scolaire P.C.F: étude de la microstructure	219
2.1.3.3.	Synthèse : Grille récapitulative de l'étude horizontale de P.C.F.....	246
2.1.4.	Etude du manuel scolaire « Le Nouvel Espace du Français »	251
2.1.4.1.	Pré-analyse du manuel scolaire N.E.F : étude de la macrostructure...	251
2.1.4.2.	Analyse du manuel scolaire N.E.F : étude de la microstructure.....	252
2.1.4.3.	Synthèse : Grille récapitulative de l'étude horizontale de N.E.F	280
2.1.5.	Etude du manuel scolaire « Ecole des Mots Français ».....	286
2.1.5.1.	Pré-analyse du manuel scolaire E.M.F : étude de la macrostructure ..	286

2.1.5.2. Analyse du manuel scolaire E.M.F : étude de la microstructure	288
2.1.5.3. Synthèse : grille récapitulative de l'étude horizontale d'E.M.F	309
2.1.6. Synthèse : Discussion des résultats de l'étude horizontale	314
2.2. Résultats de l'étude verticale des manuels	316
2.2.1. Quelques considérations théoriques	317
2.2.2. Présentation des documents-corpus.....	318
2.2.3. Etude comparative des thèmes à travers les niveaux.....	320
2.2.4. Etude comparative des activités de l'oral à travers les niveaux	321
2.2.5. Etude comparative des activités de lecture à travers les niveaux.....	323
2.2.6. Etude comparative des activités de langue à travers les niveaux.....	326
2.2.7. Etude comparative des activités de l'écrit à travers les niveaux	330
2.2.8. Synthèse : Grille récapitulative	331
2.2.9. Synthèse : Discussion des résultats de l'étude verticale.....	335
Conclusion de la 2^{ème} partie.....	338
Troisième partie : Résultats et vérification des hypothèses	339
Introduction	340
Chapitre 1 : Résultats et vérification des hypothèses	340
Introduction.....	340
1. Problématique de la recherche : éléments de réponse	340
2. Vérification des hypothèses du travail	348
Chapitre 2: Recommandations et perspectives.....	352
Introduction.....	352
1. Le premier volet : Recommandations	352
1.1. Recommandations spécifiques au contenu	353
1.2. Recommandations générales relatives à l'élaboration des manuels scolaires.....	361
2. Le deuxième volet : Perspectives	362
2.1. Séquence didactique : essai d'élaboration.....	362
Conclusion de la 3^{ème} partie	391
Conclusion générale.....	392
Bibliographie	396
Annexes.....	408
Table des matières	412