

Autonomie de l'apprenant et dirigisme pédagogique dans les manuels algériens de langue française, le cas du manuel de la 3^e année secondaire

Learner autonomy and pedagogical dirigisme in Algerian French-language textbooks, the case of the 3rd year secondary textbook

Saad ZEHMI

Inspecteur pédagogique, ministère de l'éducation, Algérie
sazehmi@gmail.com

Reçu : 17/04/2023, **Accepté:** 09/05/2023, **Publié:** 15/06/2023

Résumé

Nous entendons, dans ce texte, vérifier la conformité du manuel scolaire algérien de la 3^{ème} année secondaire aux principes pédagogiques de l'approche par compétence formulés dans le référentiel général des programmes nationaux depuis 2003. Pour le faire, nous avons retenu trois principes organisateurs des nouveaux programmes à savoir l'entrée par compétence aux apprentissages, la réalisation de projet pédagogique et la centration sur l'apprenant. L'objectif est de vérifier si le manuel objet d'analyse répond-il ou pas à ces critères de base de l'approche communicative dans l'apprentissage de la langue française. L'analyse a montré que si le manuel de français au secondaire se revendique de l'approche par compétence dans son organisation didactique, il reste bien ancré dans une pédagogie par objectif dans sa version dirigiste.

Mots clés : manuel scolaire, compétence communicative, projet pédagogique, centration sur l'apprenant, apprentissage de la langue

Abstract

In this text, we aim to verify the conformity of the Algerian school textbook for the 3rd year of secondary school with the pedagogical principles of the competence-based approach formulated in the general reference framework of national programs since 2003. In order to do this, we have retained three organizing principles of the new programs, namely competency-based learning, the realization of a pedagogical project and the focus on the learner. The objective is to verify whether or not the textbook under analysis meets these basic criteria of the communicative approach to learning the French language. The analysis has shown that although the French textbook for secondary schools claims to be based on the competence approach in its didactic organization, it remains firmly anchored in teaching by objectives in its dirigiste version.

Key words: textbook, communicative competence, educational project, learner-centeredness, language learning

Introduction

La pédagogie retenue pour l'école algérienne de l'après réforme de 2003 repose sur trois principes de base : la centralité de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, l'organisation par compétences (disciplinaires et transversales) des apprentissages et les contenus (disciplinaires et culturels) nécessaires au développement des compétences souhaitées. Le premier principe constitue le fondement de base de la pédagogie active qui est organisée autour de l'activité du sujet apprenant avec l'aide des pairs. La pédagogie active s'inspire, d'un point de vue épistémologique, du socioconstructivisme vygotkien. Selon cette théorie, l'apprenant n'est pas un réservoir à remplir mais un être humain doté d'une intelligence par laquelle il construit sa vision du monde. Le rôle des pairs (de l'environnement) consiste à l'aider et à l'orienter dans ses activités vers un objectif (Raby et Charron, 112 : 2016). Les manuels scolaires (MS) sont supposés être la première traduction officielle et la plus fidèle de ces principes pédagogiques. La raison pour laquelle, ils sont souvent saisis par la recherche pour s'assurer de la qualité,

de la pertinence et de la cohérence des programmes scolaires. Les recherches ayant pour objet le manuel scolaire peuvent être regroupées en trois axes : l'axe Didactologique qui concerne les aspects idéologiques de la politique éducative, l'axe didactique qui concerne la structuration et l'organisation des savoirs et l'axe méthodologique en ce que le manuel scolaire propose une méthode et une progression des apprentissages. Nous allons nous situer au niveau didactique pour questionner, justement, le manuel scolaire algérien de la 3^{ème} année du secondaire de langue française dans son organisation didactique et pédagogique. Nous l'interrogerons sur son degré de conformité avec les principes fondamentaux de la pédagogie active formulés dans le référentiel général des programmes (RGP, 2016). Dans cette analyse, nous allons nous inspirer de la grille d'E. Bérard (1991) qui, dès l'avènement des approches communicatives dans les années 80, initiait l'analyse de matériels didactiques dans le but de montrer s'ils relevaient ou pas de l'approche communicative. L'auteure construisait une grille d'analyse « *grille d'évaluation par rapport à l'approche communicative* » à partir d'une série de huit (08) principes didactiques structurant la nouvelle pédagogie à savoir ; *les besoins de l'élève, les objectifs, les contenus, les aptitudes, les supports, la grammaire, la méthodologie et l'apprentissage* (Bérard, 67 : 1991). Elle a choisi, pour son étude, cinq ensembles didactiques (manuels, guides et documents annexes) qui se réclamaient de l'approche communicative dans le cadre du français langue étrangère. Nous tenterons de lui emprunter l'idée et aborder le manuel scolaire algérien de la troisième année secondaire (3^oAS) en retenant, pour notre cas, trois principes : « *le choix de l'entrée aux apprentissages, les contenus sélectionnés et le principe de la centration sur l'apprenant* ». Ce choix, comme nous venons de le dire au début, nous permet d'évaluer l'organisation du manuel scolaire à deux niveaux ; le niveau didactique (compétences et contenus retenus). Et, au niveau pédagogique (centration sur l'apprenant) qui nous renseigne sur le déroulement effectif des apprentissages à l'intérieur de la classe. De plus, ces trois principes pédagogiques sont liés par une relation de réciprocité. La compétence à développer constitue l'entrée aux programmes, elle suggère et oriente le contenu disciplinaire (la langue) ainsi que le contenu communicatif (son usage social). Ces savoirs à inscrire dans les manuels scolaires devront impérativement servir la compétence ciblée. D'autre part, nous avons retenu pour cas le premier projet pédagogique intitulé « *étude de documents d'Histoire* » (MS, 5 à 74 : 2007) en raison de sa consistance, sa durée et sa richesse en supports et activités. D'autant plus que les autres projets pédagogiques inscrits dans le manuel au nombre de trois projets présentent la même organisation. Notre objectif est de mesurer l'écart entre le cadre théorique formulé dans le RGP (2016) et l'organisation didactique effective du manuel en question. Le premier projet est subdivisé en trois séquences d'apprentissage dont chacune se charge de développer une *compétence terminale* composante d'une compétence globale pour le projet. Chaque séquence est constituée d'une série de situations d'apprentissage structurées en deux domaines : domaine de l'oral (production, réception) et domaine de l'écrit (réception, production). Nous précisons, enfin, que cette analyse ne concerne que le premier projet du manuel de la 3^{ème} AS tout en étant conscient des limites de cette étude tant qu'elle repose sur notre compréhension/interprétation des phénomènes d'enseignement que sur une complexité inhérente aux approches qualitatives. Également, nous gardons à l'esprit qu'il n'est pas facile d'élaborer un manuel scolaire qui satisfait à tous. Enfin, ce texte est organisé en trois axes ; organisation didactique, démarche pédagogique et discussion des résultats.

1. Etude de l'organisation didactique du manuel scolaire

1.1 L'entrée aux apprentissages

La compétence à développer en 3^{ème} AS n'est pas précisée dans les documents officiels. Ces derniers fournissent des formulations sous forme de définitions issues de la réflexion théorique ou sous forme d'« *habilités générales* » pour tout le cursus. Dans le manuel scolaire objet d'étude, il s'agit, dans sa préface, de « *compétences de lecture à l'oral et à l'écrit et de compétence de production à l'oral et à l'écrit* » sans en expliciter le contenu. Le programme de français de 2004 est plus clair dans ce sens et fixe l'objectif général pour tout le cycle secondaire. Il s'agit de faire de l'apprenant « *un utilisateur autonome* ». Au niveau du cycle secondaire (de 3 ans), l'objectif général est : « À la fin du cycle secondaire l'élève doit avoir une maîtrise de la langue (code et emploi) suffisante pour lui permettre de : accéder à une documentation diversifiée en langue française, [...] utiliser le français dans des situations d'enseignement [...] prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux... » (Document de programme de français, 6 : 2004).

Cette formulation reprend les trois principaux objectifs de l'enseignement des langues étrangères tels mentionnés dans la loi d'orientation sur l'éducation 04/08 du 23/01/2008, chapitre II article 4 à savoir : « *se documenter, communiquer et s'ouvrir sur les cultures* ». En ce qui concerne le français, les objectifs retenus pour le secondaire sont, selon le référentiel des programmes (RGP) : « *l'enseignement secondaire est, dans le parcours scolaire, à la fois le cycle de la diversification, de l'orientation et de la préparation à l'entrée dans l'enseignement supérieur, ou dans la vie professionnelle* » (RGP, 2016, p 55). Dans cette présentation le document programme et la loi d'orientation sont en harmonie sur deux principaux objectifs : la communication réelle et la documentation dans ses *dimensions informative, argumentative et littéraire*. Le manuel scolaire de français 2007 propose pour chaque projet (04 en tout) une formulation qu'il nomme « *intention communicative* » démultipliée en capacités ou savoir-faire à développer pour chaque séquence (03 séquences pour le premier projet). La réalisation des projets porte sur des techniques d'expression à faire acquérir (synthèse de documents, le compte rendu critique, la fiche de lecture et lettre de motivation). L'expression « *intention communicative* » est étroitement liée à la typologie textuelle (Cuq et Gruca, 165 : 2002). Elle désigne donc une fonction du langage (informer, faire agir, relater). Les documents officiels ne mentionnent cette expression à aucun endroit. Ils utilisent une autre terminologie pour établir une liste des compétences à travailler pour les différents cycles d'enseignement : la *compétence globale* (C.G) et *compétences terminales* (C.T). L'ensemble des compétences s'articule pour donner une C.G. annuelle ou *Profil de sortie* selon le Guide méthodologique d'élaboration des programmes (GMEP, 104 : 2016). Dans le tableau « *Sommaire* » (MS, 3 : 2007)), on y retrouve l'expression « *intention communicative* » qui renvoie à une fonction du langage (Germain, 12 : 1993). Elle ne pourrait, par conséquent, rendre compte de la réalité d'une compétence dans sa dimension attitudinale et situationnelle. Cette « *intention communicative* » exprime, selon Cuq et Gruca (2002), le but de la communication « *exposer ses idées* » (Cuq et Gruca, 330 : 2002). De ce point de vue, les quatre projets sont organisés dans une logique de grammaire fonctionnelle : faire part (informer), faire faire (introduire) et faire croire (commenter et analyser). Le choix des auteurs du manuel à organiser les apprentissages par les fonctions du langage est largement répandu dans les manuels dits communicatifs. L'organisation fonctionnelle-notionnelle des enseignements est plus visible dans les manuels du primaire : actes de parole et notions générales (se situer dans l'espace et le temps, demander ou donner le

prix, demander ou donner des informations, exprimer un sentiment, un jugement...). En outre, au niveau du projet, le destinataire et le contexte représentant la dimension sociale du projet ne sont pas connus ce qui place les apprentissages dans une virtualité déconcertante. Le projet comme produit palpable et les compétences à travailler ne sont pas structurés de manière à les rendre explicites. La hiérarchisation suggérée par le manuel scolaire retient une compétence globale pour chaque projet. Chaque compétence globale est, à son tour, subdivisée en compétences terminales comme nous venons de le préciser ci-devant. Dans cette structuration, l'ordre retenu va du simple au complexe ; *informer, introduire puis analyser*. Selon cette logique, le résultat attendu de l'élève est d'être en mesure de relater objectivement un fait historique tandis que le projet annoncé porte sur le traitement de divers documents historiques. La différence est que, dans le premier cas, il s'agit de produire un discours historique et dans le second cas, un métadiscours sur un fait historique. Il s'avère que les apprentissages proposés (relater un événement historique) ne riment pas avec le produit (projet) attendu (faire une synthèse). Le manuel propose un enseignement sur comment présenter et expliquer un événement rapporté dans un document. La synthèse de documents, quant à elle, se construit à partir d'une dialectique construite à travers une *lecture approfondie et commentée* de plusieurs documents pour en dégager dans l'esprit critique des convergences ou des divergences relatives à un fait historique puis à synthétiser le tout dans un seul document selon un plan préétabli. (Technique de la synthèse de documents). Dans l'un ou l'autre cas les savoir-faire à mobiliser ne sont pas les mêmes. Les apprenants même avec une maîtrise de langue avancée peineraient à distinguer les enjeux véritables de la situation de communication suggérée.

I.2 Contenus sélectionnés

Les contenus à inscrire dans les manuels scolaires de langue sont de deux types ; des savoirs culturels visant l'enculturation et des savoirs linguistiques de la langue ciblée. Ces derniers peuvent être formels relatifs au système de la langue (mots, normes) ou informels relatifs à la communication (négocier le sens, s'adapter, altérité, se positionner en tant que sujet communicant). Dans les approches communicatives, la sélection des savoirs repose sur un principe fondamental celui de *l'analyse des besoins* des apprenants. La difficulté réside, souvent, dans le fait que les auteurs sélectionnent ces besoins à partir d'un inventaire imaginé à partir d'une compétence prédéfinie. Le remède préconisé par l'institution face l'opposition entre besoins de l'apprenant et contraintes institutionnelles est de garder une ligne générale en accordant une certaine liberté pédagogique aux enseignants. Le recours aux différentes formes d'évaluation dans le manuel tente de réconcilier in situ les deux exigences. Le manuel algérien qui nous concerne propose un dispositif d'enseignement/ apprentissage en cinq étapes que nous rapportons ci-après :

1. Evaluation diagnostique : au début du projet sous forme d'un texte et un questionnaire.
2. Séquences d'apprentissage :
Séquence I : 07 textes à lire/comprendre + synthèse et activités + évaluation formative.
Séquence II : 05 textes à lire/comprendre + synthèse et activités + évaluation formative.
Séquence III : 05 textes à lire/comprendre + synthèses et activités + évaluation certificative + feuille de route pour le projet
3. Exercices d'application (13 activités)
4. Un apport en savoirs sous forme de Fiche modèle de la synthèse de documents et grille d'évaluation de celle-ci.
5. Rédaction de la synthèse de documents avec pour appui trois textes.

Nous pourrions réorganiser ce scénario en fonction des activités mises en place en trois moments

- I. Avant l'apprentissage : évaluation diagnostique (étape 1)
- II. Pendant les apprentissages : les séquences d'apprentissage (étape 2) et Exercices (étapes 3)
- III. Après les apprentissages : fiche modèle (étape 4) et rédaction du projet (étape 5)

L'évaluation diagnostique (étape 1), dans les nouvelles approches, est un moment important pour l'enseignant puisque, à partir des résultats de cette évaluation, l'enseignant procède à la programmation des cours en fonction des besoins ressentis. Le manuel considère que l'évaluation diagnostique est une « *situation-problème permettant de connaître les prérequis nécessaires à l'apprentissage envisagé* » (MS, 4 : 2007) Toutefois, ni le manuel ni le guide n'expliquent en quoi est-il nécessaire de *connaître les prérequis des élèves* ni comment les insérer dans les apprentissages en cours. Dans la pratique évaluative, le manuel suggère à la page 6 en une seule séance, un texte « *la main* » suivi d'un questionnaire pour tout le premier projet. Une seule occasion d'évaluation ne permet certainement pas d'identifier les connaissances antérieures ni les besoins immédiats de l'apprenant pour affronter des apprentissages qui s'en suivent. Dans cette logique, l'*évaluation diagnostique* selon le manuel semble fortuite. Toujours dans le même endroit (présentation, p.4), l'évaluation *certificative* est définie comme une « *situation problème permettant d'intégrer les ressources acquises pendant l'apprentissage* » (je souligne). IL s'agit, selon cette définition, d'une *situation d'intégration* et non d'une évaluation sommative ou « *certificative !* ». Dans la nouvelle pédagogie, le moment de l'évaluation sert à s'informer sur la capacité de l'apprenant à mobiliser des ressources déjà intégrées et/ou fournies dans la situation et, éventuellement, à déterminer ce qui est nécessaire à un éventuel feedback. Enfin, les trois formes de l'évaluation diagnostique, formative et sommative ont le même contenu et la même procédure. Quant aux contenus sélectionnés, ils se répartissent en deux catégories : ceux inscrits dans les séquences qui sont relatifs à un événement historique (*relater, analyser et commenter un fait historique*) et ceux qui sont relatifs à la réalisation du projet donnés en supplément d'informations (étapes 4 et 5). Ainsi, ce qui est utile à la réalisation du projet ne fait pas partie des apprentissages programmés et séquentialisés. En outre, sur le plan thématique, une importance affichée est accordée au *fait historique* qu'à sa forme langagière. Cette orientation se manifeste davantage dans le choix des auteurs du manuel des supports textuels. Les 23 textes proposés pour le projet dont 17 textes supports à l'apprentissage, trois (03) textes pour les différentes évaluations et trois (03) autres comme documents d'appui à la rédaction de la synthèse de documents traitent dans leur totalité un thème relatif à la colonisation et à la guerre de libération nationale (1954-1962). Sur le plan organisationnel, La séquence est constituée uniquement de séances de compréhension écrite à laquelle sont intégrées des notions grammaticales (grammaire textuelle). La compréhension écrite s'organise autour d'un texte à lire et un questionnaire. Ce dernier se décline dans le manuel en cinq activités selon l'ordre suivant : *Observation* des éléments périphériques du texte afin d'anticiper le thème et le type de texte en question suivie d'une *lecture analytique* portant sur les caractéristiques générales du récit historique. L'apprenant, par un jeu de questions, est amené à identifier la situation d'énonciation, le thème, la visée et le type de texte, la présence de l'auteur, le système-temps, les indices de la personne, les indices spatio-temporels et les procédés de modélisation. Pour toutes les séances l'objectif est le même : dégager le plan du texte et l'intention communicative. A chaque activité de compréhension écrite est proposé un encadré « *Faire le point* » contenant la définition d'un élément caractérisant l'écrit historique (fait historique, rôle de l'historien, enchaînement des faits, implication...). La partie *Exercices* comporte 13

exercices d'application en relation avec les éléments repérés dans les textes, ils sont proposés sans contexte précis souvent sous forme d'extraits renvoyant à la même thématique traitée en compréhension écrite. A la fin des trois séquences d'apprentissage, une fiche descriptive de la technique de synthèse de documents et une grille pour son évaluation sont insérées et suivies directement de la consigne relative à la production de la synthèse de documents (*Rédiger une synthèse d'informations à partir de trois documents donnés*). Le contenu de la fiche synthétique et de la grille d'évaluation pourrait être considéré comme ressources externes puisqu'ils n'ont pas fait, selon le manuel, objet d'apprentissage ni indiquer aux apprenants comment les exploiter. L'organisation des activités d'apprentissage et les savoirs inscrits dans le manuel scolaire sont mis en relation de la manière suivante :

Activité de l'apprenant	Contenus mobilisés	Domaines de savoirs	Type d'activité
Reconnaissance Identification Repérage	Connecteurs temporels Indices temporels Paramètres de l'énonciation	Lexique grammatical	Lecture/compréhension Exercices
Reformulation Transformation Réemploi	Modélisation : Certitude/incertitude Objectivité/subjectivité Mélioration/péjoration Adverbes d'adhésion Modélisateur : Intervention du narrateur Résumé	Linguistique énonciative	Lecture/compréhension Réécriture Exercices

Tableau 01 : activités d'apprentissage et savoirs inscrits en lecture-production dans le manuel

Le dispositif d'apprentissage qui se dégage du tableau 01 met en place un processus en trois moments : *identification – application - expression*. Cette organisation autorise l'acquisition de capacités langagières sans pour autant garantir la construction du sens par l'apprenant du moment que, sur le plan cognitif, l'élément activé est l'imitation (mémoriser le quoi et le comment faire). Les savoirs convoqués portent sur les caractéristiques typologiques ; indices de l'énonciation et un lexique grammatical qui assure les fonctions de structuration textuelle. Le rapport entre les objectifs d'apprentissage et les contenus inscrits dans le manuel n'est pas direct et explicite. Le tableau ci-dessus (Tab 02) montre comment les trois projets annoncés au départ comme une « action sociale » se trouvent en phase de concrétisation réduits à une tâche d'écriture traditionnelle en milieu scolaire :

Projet annoncé	Apprentissage programmé	Tâche finale réalisée
<u>Projet I p. 77</u> : Réaliser une recherche documentaire. Puis en faire une synthèse d'information	Les caractéristiques du récit historique	Rédaction d'une synthèse à partir de documents fournis
<u>Projet II, p. 129</u> Organiser un débat d'idées et rendre compte	Les caractéristiques de l'argumentation	Rédaction d'un compte rendu à partir d'articles de presse fournis

pour une publication dans un journal		
Projet III, p 171 Exposer des panneaux portant des appels de mobilisation autour d'une cause humanitaire	Les caractéristiques de l'exhortatif	Rédaction d'une lettre de motivation

Tableau02 : écarts entre projet annoncé et projet réalisé

Les caractéristiques du texte historique relatant des évènements supposés réels ne sont pas celles de la synthèse de documents puisqu'il s'agit de produire un document synthétique. Dans ce cas le contenu que l'apprenant devrait apprendre concerne la rédaction de la synthèse de documents, ceux du récit historique sont dans, ce cas, des acquis antérieurs. A titre d'exemple, le manuel propose l'apprentissage du système-temps du récit historique alors que l'apprenant aura besoin de maîtriser le système-temps pour la rédaction de son commentaire/synthèse. Par ailleurs, l'apprenant scripteur aura besoin des savoirs et des savoir-faire pour articuler un discours objectif sur un fait historique et non de relater et d'enchaîner des événements. Les savoirs grammaticaux à faire acquérir à l'apprenant sont exposés en contexte (du texte) et ne constitue pas un apprentissage à part hormis les encadrés insérés dans le questionnaire contenant des définitions et des explications des faits linguistiques recensés dans les textes. Dans cette répartition, les savoirs procéduraux prennent largement le pas sur les savoirs déclaratifs notamment au niveau du contenu de la grammaire. Les savoir-faire (identifier, traiter, analyser, exposer, répertorier correspondre et rédiger) sont dominants le long du manuel que ce soit pour la compréhension de l'écrit ou dans la partie « *exercices* ». D'autant plus, le manuel ne sollicite pas l'apprenant à conceptualiser et à proposer une généralisation du phénomène linguistique étudié. Cette orientation s'explique probablement par le fait que le manuel est censé s'adresser à des apprenants d'un niveau avancé. Par ailleurs, les activités de lecture suggérées par le manuel scolaire s'arrêtent à la construction du sens voulu par l'auteur sans inviter l'apprenant à s'exprimer par rapport au contenu textuel et par rapport à ses apprentissages. Certes, à chaque confrontation à un écrit, il est demandé à l'apprenant de découvrir l'intention communicative de l'auteur. Toutefois, il s'agit des fonctions du langage en général. L'esprit critique de l'apprenant n'est à aucun moment éveillé. Pourtant, il est question, comme intention et intitulé du projet d'« *exposer pour manifester son esprit critique* ». D'un autre côté, le manuel propose le même projet à toutes les classes terminales (3^{es}AS) alors que dans la logique de la pédagogie du projet l'apprenant choisit et réalise le projet en fonction de ses centres d'intérêt et sa motivation. Ce mode de gestion du projet a eu pour conséquence sur le terrain soit l'abandon du projet par les enseignants puisqu'il ne présente aucun enjeu en termes d'apprentissage ou d'évaluation (le projet n'est pas noté ou pris en compte dans le parcours de l'apprenant) soit, du côté des élèves, une charge inutile qui entrave leur préparation de l'examen du baccalauréat. La pédagogie de projet, dans ces conditions, est dépourvue de ses intentions éducatives et relève apparemment d'un discours officiel qui meuble les documents programmes.

2. La démarche pédagogique

2.1 Centration sur l'apprenant

La centration sur l'apprenant est l'un des cinq principes fondateurs dans l'organisation des programmes selon l'approche communicative (Canale et Swain cité par Germain, 93 : 1993). La pédagogie centrée sur l'apprenant considère l'apprenant comme constructeur de ses savoirs avec l'aide de l'enseignant. Dans cette conception,

l'apprenant est actif le long du processus de l'élaboration des connaissances, il négocie et planifie ses activités en fonction de la tâche à réaliser et il construit par la conceptualisation les savoirs et savoir-faire dont il a besoin pour développer ses capacités cognitives et procédurales. L'intention visée par cette pédagogie est l'autonomisation par « *la participation de l'apprenant à des activités interactives pleinement significatives* » (Germain, 93, 93). L'enseignant, dans cette pédagogie, assure deux fonctions : la programmation des enseignements en fonction des besoins ressentis et une fonction de guidage. Cette dernière s'opère sous la forme d'une co-construction des savoirs par la mise à disposition des ressources et un pilotage vers un objectif d'apprentissage préfixé. Dans le manuel scolaire algérien, tous les contenus d'apprentissage sont strictement programmés à l'avance : de l'évaluation avant, pendant et après apprentissage, jusqu'aux recommandations et conseils (*feuille de route*) concernant la réalisation du projet (voir les pages 24, 42 et 58) en passant par le déroulement des activités intégrées à la compréhension écrite. De ce fait, son dirigisme le présente comme un manuel fermé qui n'offre pas de ressources externes ni de suggérer des références. Il est comme même bénéfique à l'apprenant de lui suggérer de chercher des affiches ou des photos en milieu extrascolaire, à la bibliothèque de l'école ou sur internet. Les documents officiels (RGP et GMEP) insistent sur le développement des compétences transversales telle que la capacité de chercher et d'accéder à l'information par ses propres moyens. Le manuel dit fermé est souvent critiqué « *pour sa présentation directive sans tenir compte de l'intérêt des élèves* » (Rogiers et Gérard, 85 : 2009). Nous pouvons, dans ce cas, être de l'avis de ses deux auteurs et affirmer que notre manuel assure une fonction de transmission d'un « *apprentissage prédéterminé* ». De même, l'enseignant est souvent influencé par ce que lui propose le manuel en matière de contenus et de méthode (Morin, 216 : 2007). Le pouvoir que le manuel scolaire exerce sur les deux partenaires est très observé par la recherche en éducation car il réduit considérablement la possibilité d'innovation du côté de l'enseignant et entrave l'autonomie du côté de l'apprenant. En contexte algérien, le phénomène de dépendance est davantage accentué par d'autres outils à caractère instructif. L'intervention pédagogique de l'enseignant est aussi cadrée par une *progression des apprentissages* éditée annuellement par le ministère de l'éducation depuis 2018 qui lui propose une répartition des activités dans le temps et par projet ainsi que les objectifs d'apprentissage à atteindre pour chaque activité. Le travail de l'enseignant est ainsi réduit à de simples reproductions des scénarii envisagés par le manuel scolaire élaborés indépendamment de la réalité vécue en classe. Rappelons, en plus, que les classes de 3^e année secondaire en Algérie sont des classes d'examen de baccalauréat. Le souci majeur reste belle et bien la préparation des élèves à cet examen. Le poids psychologique de l'examen de baccalauréat pèse lourdement sur les objectifs généraux qui passent du développement de la communication à une préparation mécanique par la mémorisation des savoirs et savoir-faire relatifs au traitement des textes d'où le regroupement dans le manuel des apprentissages en une seule activité de compréhension écrite. Cette donne expliquerait les choix des auteurs du manuel à organiser à l'image du sujet de l'examen les activités de classe autour de l'activité de la compréhension de l'écrit. La répétition selon le même ordre (un texte et un questionnaire), le même type de texte (récit historique), les mêmes types de questions (questions à réponse fermée) et les mêmes activités (identifier, prélever et réemployer), donne lieu à une monotonie qui risquerait d'installer l'apprenant dans la lassitude. Par ailleurs, ces pratiques ont eu pour effet immédiat l'effacement d'autres apprentissages aussi nécessaires à la compétence désirée tels l'apprentissage socio-affectif, de l'oral et de l'apprentissage culturel. En cette absence, l'apprenant développe des stratégies d'évitement (éviter la note éliminatoire), d'imitation (faire comme...) et de correspondance (pour telle question au baccalauréat

telle réponse). Il ne s'agit plus, dans ce cas, d'apprentissage constructiviste mais un enseignement transmissif d'un contenu prédéterminé et un entraînement behavioriste aux examens sans construction de sens. A cela s'ajoute une certaine conception de l'acte de lire tel qu'il est envisagé par le manuel scolaire. Les recherches autour de l'acte de lire dans le cadre des théories de la réception s'accordent à dire que la compréhension de l'écrit ou la lecture interactive s'effectue en deux phases ; la phase de compréhension dont l'objectif est la reconstruction du sens, c'est le vouloir dire de l'auteur véhiculé à travers le texte. La seconde phase dont l'objectif est de donner une signification à l'écrit qui met en jeu l'effort interprétatif du lecteur actif. L'acte de lire s'accomplit dans une dichotomie : sens/signification compréhension/interprétation ou ce que Reuter (cité par Sorin, 241 : 2007) désigne par « *attitude compréhensive* » et « *attitude interprétative* ». De leur côté, (Cuq et Gruca, 164 : 2002) propose, pour le projet de lecture, quatre moments : « *prélecture, l'observation du texte, lecture silencieuse* », et un quatrième moment dit « *après lecture* » où le lecteur-apprenant est invité à s'exprimer librement (commenter et débattre de ses acquis). Ce processus se déploie dans le manuel scolaire objet d'étude en trois phases : observation, lecture analytique et, enfin, expression écrite et orale. La phase d'observation a pour question centrale la découverte du thème abordé (dites quel est le thème, pouvez-vous anticiper sur le thème et le type, quelles hypothèses de sens ?). Ce procédé représente 60 % des cas dans les 17 documents répartis dans les trois séquences. Puis, vient occasionnellement, des questions sur le contexte de production (20 %). L'activité de *lecture analytique* à proprement parler, consiste à repérer, prélever et mettre en relation les éléments énonciatifs pour aboutir à dévoiler l'intention communicative de l'auteur. La phase d'expression écrite et orale, met l'apprenant en situation de production sans fournir des indications sur le processus de production (objectif, intérêt, savoirs à mobiliser) ou la qualité du produit (critères, usage social, rapport avec le projet en cours de réalisation). Les types de questions posées sont des questions traditionnelles fermées : « *écrire un texte, relater un événement historique, exposer, témoigner* ». Ce cheminement est le même pour toutes les activités de la compréhension écrite donnant lieu à un même objectif poursuivi pour la compréhension de l'écrit : Dégager la structure d'un texte. Cet objectif ne sert pas le projet à réaliser puisque la structure d'une synthèse de l'information obéit à d'autres principes telle la thèse, l'antithèse et la synthèse. Les instructions officielles insistent à plusieurs endroits dans le RGP (2016) sur le développement de « *l'autonomie de jugement, grille de lecture critique et la pensée critique...* » (RGP, 38 : 2016). Le référentiel est plus précis dans le cas du document historique : « *Entraîner les apprenants à l'utilisation pertinente de méthodes scientifiques telles que l'analyse d'un document historique...* » (RGP, 62 : 2016). Au regard de ces directives, il s'agit d'un traitement objectif d'un événement historique qui fait appel à des capacités d'authentification et de lecture critique des documents historiques pour en dégager des enseignements. Or, le manuel scolaire suit une logique de reproduction décontextualisée (l'intérêt à réaliser le projet et le destinataire sont inconnus) et d'endoctrinement sur le plan socioculturel (les documents d'appui retenus pour la réalisation du projet ont pour thème principal la guerre de l'indépendance et défendent une certaine vision de l'Histoire). Les documents (voir pages 72, 73 et 74) sont d'un même auteur *Mahfoud Kaddache* extraits de son ouvrage « *Et l'Algérie se libéra*, Edif 2000 ». En somme, l'organisation des apprentissages suggérée par le manuel accorde une priorité affichée aux contenus/thèmes qu'il faut transmettre indépendamment des objectifs linguistiques. L'élève n'a pas à s'exprimer sur ses apprentissages ou à réaliser le projet en concevant et planifiant ses actions. Pourtant, la nature du projet pédagogique est bien précisée dans le RGP (38 : 2016) : « *le pouvoir*

[de l'apprenant] *de se représenter une suite d'actions et d'opérations possibles* ». La pédagogie centrée sur l'apprenant est exigeante et nécessite suffisamment de temps ce qui n'est pas le cas (volume horaire hebdomadaire du français est de 3H, ce qui donne sur l'année officiellement 84 H). Par ailleurs la centration sur l'apprenant entre en conflit avec les contraintes institutionnelles inhérentes à l'organisation des systèmes éducatifs (les délais, la programmation, le groupe classe, l'aspect politique...). En fait, il n'est pas question ici d'opposer une pédagogie ouverte à une pédagogie institutionnelle mais de trouver le juste équilibre afin de permettre aux apprenants d'opérer des choix quant à la réalisation des projets.

3. Discussion

Dans cette analyse, nous nous sommes attelés à savoir si le manuel scolaire de la 3^o année secondaire algérien répond-t-il ou pas aux principes de base de l'approche par compétence. Nous avons choisi d'analyser le premier projet de par sa consistance et sa durée dans le temps en retenant trois principes tirés de la grille d'E. Bérard (1992) à savoir le choix de l'entrée aux apprentissages, les contenus sélectionnés en fonction des objectifs prédéfinis et la démarche centrée sur l'apprenant. L'étude a montré que le manuel scolaire a opté pour les fonctions du langage comme entrée aux apprentissages et, donc, un contenu fonctionnel. Le choix de l'entrée par la fonction aurait pu fonctionner si les savoirs inscrits servaient explicitement le projet retenu comme tâche final. Le projet donné en fin d'apprentissage porte sur la production d'une synthèse de documents qui fait appel à des procédés de confrontation des documents et leur authentification : la citation, le référencement, la problématisation et la construction d'un discours scientifique. Par contre, les contenus du manuel portent sur le récit d'un fait historique (relater, exposer, rapporter). En outre, l'absence d'une définition de la compétence globale pour la 3^oAS dans les documents officiels et dans le manuel scolaire a fait que les concepteurs du manuel l'ont envisagée à partir d'un contenu préétabli (les fonctions du langage). Ce positionnement a eu pour effet la sélection d'un ensemble de capacités générales (informer, exposer, commenter, insérer) en négligeant la dimension attitudinale de la compétence et le contexte de son exercice. En plus, Le contexte, le destinataire et l'utilité sociale (signification) du projet à réaliser sont ignorés par les auteurs. Cette occultation renforce l'ancrage du manuel dans un modèle d'enseignement de type généraliste (Beacco, 2007). L'apprenant, en situation de réception, est amené à s'inscrire dans un processus d'apprentissage de savoir-faire relatifs au traitement des textes (identifier, repérer, réemployer) sans pour autant être sollicité à s'exprimer sur ses apprentissages ou à donner un sens (scolaire et social) à ses activités. La priorité est accordée à une préparation à l'examen de baccalauréat plutôt qu'au développement d'une compétence communicative ou à l'autonomisation des apprenants. Cette tendance est visible dans l'organisation des séquences orientées entièrement vers l'activité de la compréhension de l'écrit puisque cet examen sera sous forme d'un texte et un questionnaire. Le projet « *lisez les documents pour en faire une synthèse* » (MS, 71 : 2007)) se présente comme une tâche complexe certes mais elle est réduite à une activité scolaire ordinaire (tâche scolaire) faisant appel à une capacité rédactionnelle. Cette organisation s'éloigne de l'idée que le projet est une action planifiée, située et collective :

« La démarche de projet doit donc fournir l'occasion à l'élève de se fixer un but, de faire des choix, d'adopter une attitude de recherche, d'explorer, de discuter et de collaborer avec ses camarades pour réaliser et présenter une production concrète. Ainsi, l'apprentissage par projets est beaucoup plus qu'une approche thématique. Il se base sur la participation active de l'élève à toutes les étapes du processus d'apprentissage (planification, réalisation, communication et évaluation » (Raby et Viola, 31 : 2016).

Le manuel n'offre pas aux élèves l'occasion d'un apprentissage collaboratif dans et par le projet, ni à préciser son utilité et sa portée sociale. Le projet pédagogique est proposé à la fin indépendamment du déroulement des séquences et des acquis d'apprentissage. Ce choix n'est pas spécifique à notre manuel, la plupart des manuels qui se revendiquent de l'approche communicative, selon Lebrun (2007), placent le projet à la fin des apprentissages « *le projet étant surtout présenté en fin de leçon, comme activité supplémentaire d'enrichissement* » (Lebrun, 123 : 2007). D'autre part, La sélection des contenus obéit, sous la contrainte institutionnelle, à une logique d'enseignement du moment que la centration sur l'apprenant reste un point faible pour un manuel communicatif. L'approche communicative repose sur l'analyse des besoins dans l'élaboration des programmes, toutefois :

« Même si certains ont parfois associé l'approche communicative à une pédagogie centrée sur l'apprenant sous prétexte que le contenu à enseigner est fondé sur une analyse de besoins, il reste que, dans la pratique, l'élaboration des programmes est faite non pas en fonction des besoins des individus tels que définis par eux, mais plutôt tels que déterminés par l'institution » (Germain, 99 : 1993).

La spécificité du manuel algérien est l'inadéquation du contenu du projet avec les apprentissages programmés. Le tableau (Tab. 02), ci-haut, montre que les contenus à apprendre relatifs au récit historique ne correspondent pas à ce qui attendu de l'apprenant dans la rédaction d'une synthèse de documents. L'inscription des caractéristiques du récit historique aide à lire/comprendre des documents d'Histoire mais pas à en faire la synthèse. Les contenus (traitement de texte et ses caractéristiques typologiques) sont découpés et traduits en objectifs spécifiques répartis par séquence sans lien apparent avec le projet à réaliser. Le manuel scolaire de la 3^oAS, en somme, présente deux formes d'organisations non coordonnées : une organisation didactique apparente par le choix des fonctions du langage ce qui le place dans l'approche communicative (Germain, 93, 55), (Puren, 2021a). Une organisation pédagogique relevant d'une logique d'enseignement dirigiste. Ainsi, toutes les activités d'apprentissage sont axées sur la grammaire formelle (compétence linguistique) et une absence quasi-totale des activités communicatives ou selon C. Puren « *l'agir social* ». Il semble aussi que ce qui gouvernait la conception/élaboration du manuel scolaire ne sont pas les compétences prédéfinies ni même les contenus nécessaires à leur développement plutôt ce sont les thèmes abordés dans les projets (la fonction idéologique). L'ensemble des projets programmés proposent des thèmes allant des effets de la colonisation (projet 01), valeurs universelles (projet 2 et 3) et, enfin, les humanités (projet 4) notamment le roman du XIX^e siècle. Pourrait-on parler, dans ce cas, d'entrée par thème ? Enfin, il reste un problème à soulever celui de la conscientisation. Les apprenants « *doivent comprendre à tout moment en quoi les activités dans lesquelles ils sont impliqués contribuent à leur appropriation de la langue cible* » (Beacco, 256 : 2007), à défaut ils sont mis en état de réceptivité qui va à l'encontre de ce qui est préconisé par le RGP (2016). De notre point de vue, nous croyons que le manque de visibilité dans la conception du manuel scolaire algérien de la 3^oAS s'est à attribuer, d'un côté, à l'absence d'un référentiel de compétences mettant en relation les compétences à développer par année, palier et par cycle formulées par rapport à leurs conditions d'émergence et des contenus sélectionnés en rapport avec la situation de communication préalablement définie. De plus, ces contenus doivent être exprimés, à l'instar du cadre européen, en termes d'acquis d'apprentissage ou de « *descripteurs* » dans le souci d'une évaluation objective et pertinente. D'un autre côté, il est préférable de supplanter le projet pédagogique par des tâches plus ou moins complexe qui se convergent vers une tâche finale de remise en forme de l'ensemble des activités réalisées écrites et/ou orales.

Conclusion

En guise de conclusion, Le manuel scolaire algérien de la 3^o année secondaire, par le choix de l'entrée par la grammaire fonctionnelle, se place en apparence dans l'approche par compétence, il reste, toutefois, très éloigné des principes de la pédagogie centrée sur l'apprenant. Son orientation linguistique et la centration sur les techniques d'expression comme aboutissement des apprentissages nous laissent à dire qu'il relève davantage de la pédagogie par objectif. D'autant plus, les savoir-faire prennent largement le dessus par rapport aux savoirs relatifs à la maîtrise de la langue. Le manuel scolaire analysé propose un discours métalinguistique et suppose qu'il s'adresse à un élève idéal qui maîtrise le système langue. Du coup, il y a eu glissement du développement de la compétence communicative à une compétence méta langagière. Nos élèves ne sont pas capables d traiter l'information au niveau phrastique, par contre, ils sont capables d'identifier le type de discours, la situation de communication (qui parle à qui). Ce constat représente, selon le ministère de l'éducation nationale, le premier facteur d'échec au baccalauréat. Le phénomène d'hégémonie des savoirs procéduraux sur des savoirs déclaratifs dans l'enseignement/apprentissage de la langue française mérite une étude à part.

Références

Documents du Ministère de l'éducation nationale, Algérie :

- Référentiel général des programmes édition 2016
- Guide méthodologique d'élaboration des programmes, édition 2016
- Document Programme de français 2004
- Progression annuelle des apprentissages 2018

BEACCO, Jean-Claude (2007), *l'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier

BERARD, Evelyne (1991), *L'Approche Communicative, Théorie et Pratique*, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris, éd. Clé International

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble

GERMAIN, Claude (1993), *Le point sur l'Approche Communicative en Didactique des Langues*, 2^oéd., CEC, ANJOU, Québec

RABY, Carol et VIOLA, Sylvie (dir.) (2016), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage, pour diversifier son enseignement*, 2^oéd. CEC, Anjou, Québec

MORIN, Emilie (2006), *Le manuel en science, un actant dans la situation éducative dans LEBRUN, Monique, Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'université du Québec, pp 115-125

GERARD, François-Marie et ROGIERS, Xavier (2009), *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles : De Boeck

PUREN, Christian (2012), *Manuels de langue : De la conception à l'utilisation. Schéma d'analyse de la problématique* [En ligne] consulté le 21/12/2021 sur : [\[www.christianpuren.com/mes-travaux/2021b\]](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2021b)

SORIN, Noelle (2006), *La Lecture comme Apprentissage Culturel et les Manuels scolaires au Primaire*, in Lebrun, *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*. Québec, presse de l'université du Québec, pp : 235- 246