

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Larbi Tébessi - Tébessa



Faculté des lettres et des Langues
Département de lettres et langue française
Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master
Option : Sciences du langage et didactique

TRANSPOSITION DIDACTIQUE DU PROGRAMME DE 2^{ème} AM AU MANUEL SCOLAIRE -LECTURES CRITIQUES-

Sous la direction de :
M. GOUASMIA Lotfi

Présenté par :
RAMDANI Chérif
SAIDANI Abdelouahab

Année universitaire
2015 / 2016

Table des matières

- Table de matière-----	2
- Remerciement-----	5
- Dédicaces-----	6
- Introduction générale-----	7
- Chapitre I : Présentation du programme et de son architecture	
1. Présentation du programme et de son architecture-----	12
1.1. Fondements des programmes de l'Ecole algérienne-----	13
1.2. La conception des programmes-----	14
1.3. Principes directeurs des programmes-----	15
1.4. Les contenus des programmes d'enseignement -----	15
1.5. Les pratiques pédagogiques -----	15
1.6. L'approche curriculaire-----	16
1.6.1. Définition du curriculum-----	16
1.7. Les champs transdisciplinaires -----	17
2. Compétence globale de l'Enseignement Fondamental -----	18
2.1. Compétence globale du Cycle moyen -----	18
3. Présentation du programme de 2ème AM -----	20
3.1. Objectifs de l'enseignement du français au collège -----	20
3.2. Objectifs de l'enseignement du français en 2ème AM -----	20
3.3. Profil d'entrée et profil de sortie -----	20
3.4. Présentation des deux profils -----	21
3.5. Compétence disciplinaire -----	22
4. Conclusion partielle-----	24

Chapitre II : Présentation du manuel

1. Présentation du manuel -----	26
1.1.Le manuel scolaire et ses fonctions -----	26
1.2.Présentation du manuel scolaire de 2ème AM -----	27
1.3.Aspect esthétique et matériel -----	29
1.4.Aspect pédagogique -----	29
1.4.1. L'expression orale -----	29
1.4.2. Les textes -----	30
1.4.3. Points de langue -----	30
2. Conclusion partielle-----	30

Chapitre III : Ecart par rapport au programme

1. Ecart par rapport à la pédagogie par les compétences dans une approche curriculaire--	33
2. Manuel et valeurs-----	35
2.1.Ecart par rapport au programme-----	35
2.2.Finalités-----	36
2.3. Valeurs-----	36
3. Manuel et compétences-----	41
4. Manuel maximaliste-----	41
5. Ecart aux approches pédagogies spécifiques à l'APC-----	45
5.1.Approches pédagogiques et méthodes d'enseignement-----	45
5.1.1. L'approche par compétences-----	45
5.1.2. Le manuel et la réalisation de la compétence globale-----	47
5.1.3. Ecart à une méthodologie-----	48
6. Le manuel et les compétences visées par les programmes-----	48
7. Le manuel et la traduction de ces compétences en objectifs d'apprentissage-----	50
8. Le manuel et la traduction de ces objectifs en activités d'apprentissage-----	51
9. Le manuel et l'apprentissage de l'intégration-----	52
9.1.Les apprentissages ponctuels : les savoirs ressources-----	53
9.2.Domaine de l'oral en réception et en production-----	55
9.3.Domaine de l'écrit en réception et en production-----	57
9.4.Questionnaire de compréhension-----	59
9.5.L'écrit en production-----	65
10. Conclusion partielle-----	58

Chapitre IV : Proposition d'un projet didactique dans une pédagogie de résolution de problème

1. Conception d'un projet didactique dans une pédagogie de résolution de problème-----	70
1.1.Raconter à travers le récit de fiction-----	74
2. Projets actionnels-----	74
3. Séance 01 : Compréhension de l'oral-----	74
4. Séance 02 : Lecture compréhension-----	77
5. Séance 03 : Vocabulaire-----	88
6. Séance 04 : Grammaire-----	97
7. Séance 05 : Expression écrite-----	98
8. Séance 06 : Evaluation formative-----	102
9. Détente-----	104
10. A lire-----	109
Conclusion générale-----	111
Bibliographie-----	113

Remerciements

Nous tenons à remercier sincèrement

*M. GOUASMA Lotfi, notre directeur de
mémoire pour les conseils et les directives qu'il
nous a fournis pour accomplir ce travail.*

Dédicaces

RAMDANI Chérif

*Je dédie ce modeste
travail :
à ma femme,
à mes enfants*

SAIDANI Abdelouahab

*Je dédie ce travail à
ma femme et à mes
chers enfants.*

Introduction générale

L'impact de l'école sur l'individu, sur sa vie et sa survie motive les réformes qui mobilisent des dispositifs énormes pour faire asseoir leurs visions et leurs modalités d'exécution. Aucune réforme éducative ne peut avancer sans fixer son regard sur l'amélioration de ses matériels didactiques. Placé au cœur des réformes, le manuel constitue le terrain où s'expriment effectivement philosophie de l'éducation, finalités de l'école et didactisation des savoirs. Les derniers remaniements des manuels du collège reflètent cette volonté de moderniser l'école algérienne en mettant à son service des programmes d'enseignement-apprentissage favorables à l'appropriation des savoirs dans un contexte dynamique pertinent.

Le programme de 2^oAM, éclairé par les théories psychologiques et linguistiques modernes, est écrit dans cet esprit d'efficacité pédagogique et socioculturelle qui attend que les apprentissages soient dispensés dans une dynamique fonctionnelle faisant des apprentissages des instruments qui permettent de connaître et de vivre.

Bien qu'il exprime théoriquement ses attentes, ses modalités et ses processus d'exécution dans tous ses chapitres, le programme concrétise ses théories et ses intentions lorsqu'il est transformé en manuel scolaire. On appelle cette transformation transposition didactique.

Or, traduire un programme en manuel scolaire n'est pas une chose facile. Les enjeux d'une telle opération sont tellement conséquents que la réussite scolaire en dépend énormément.

Il ne s'agit pas en fait d'une simple importation de savoirs et de concepts savants d'un programme et leur transformation en objets d'enseignement scolaire et en démarches pédagogiques, ni d'actualisation et de concrétisation d'un ensemble de finalités et de valeurs, ni d'acquisition d'un référentiel de compétences disciplinaires et transversales. C'est une question d'opérationnalisation de tous ces éléments et de leur transformation en situations et pratiques pédagogiques favorisant la réussite. Tous les enjeux de l'éducation résident dans la qualité de cette intelligence opérationnelle et fonctionnelle dans le pénible processus de transposition didactique.

Il existe, en effet, plus d'une manière de didactisation de concepts et de savoirs savants et de leur présentation à l'utilisation scolaire. Mais en choisir la plus compliquée dans une panoplie de choix possibles dévie le manuel scolaire de ses fonctions principales. Tout manuel

scolaire doit s'inscrire dans une logique de développement non seulement d'un individu apprenant, mais aussi d'un individu comme entité en interaction permanente avec elle-même et avec son milieu. Pour ce faire, il est tenu à honorer ses missions et à présenter suffisamment d'aides aux apprenants et beaucoup de « sens » aux contenus et aux situations d'apprentissage. Un manuel scolaire ne s'inscrivant pas dans cette optique de développement individuel et social ne mérite pas d'être manipulés par les élèves, ni de circuler dans les salles de classe.

Il faut entendre le qualificatif « compliqué » cité en haut dans le sens de faisabilité et de signification à propos des contenus et des situations d'apprentissage qui les prennent en charge. L'hétérogénéité de niveaux des apprenants exige la mise en place d'un dispositif didactique adapté aux réalités des apprenants. Car toute tentative d'adaptation de l'apprenant aux contenus scolaires relève de l'absurde. L'adhésion de matériels dispositifs didactiques aux réalités de l'école leur accorde fonctionnement et rentabilité et constitue le principe de base dans toutes les réformes scolaires.

Le désaccord avec ces réalités psychologique et socioculturelles est bien prononcé dans le manuel de 2^oAM qui a orienté tous ses efforts dans la confection des contenus narratifs sans pour autant s'être soucié de ses récepteurs. Cette entrée par les contenus notionnels a et aura toujours sa place à l'école ; mais en faire une obsession risque de faire du manuel un mauvais porte-parole d'un curriculum ou d'un programme.

Notre travail adoptera une approche d'analyse et de comparaison entre un programme élaboré en amont, dans une approche curriculaire et un manuel scolaire conçu en aval par une équipe formée d'une inspectrice et des enseignants au collège. Cette démarche comparative permettra de mettre l'accent sur tous les écarts enregistrés dans le processus de transposition. Constituant notre corpus d'étude, le manuel de français de 2^oAM aurait pu être conçu dans une autre logique différente de celle dans laquelle il est fait. Mais beaucoup de circonstances ont fait de lui ce qu'il est. L'urgence, l'improvisation et l'impatience qui ont accompagné les réformes sont des facteurs qui concourent contre la qualité de n'importe quelle entreprise. C'est un manuel qui a vu le jour en 2011-2012 et est conçu dans un temps record : cinq mois pour sa conception, sa réalisation, son impression et sa distribution.

Né dans la pression, le manuel scolaire de 2^{ème} Année Moyenne en dit long sur les obstacles qui ont entravé le processus de conception. Ses imperfections didactiques constituant les axes de notre étude, ne sont pas seulement dues à des négligences et des oublis, mais elles sont aussi le résultat d'une autorité politico-pédagogique mue par l'urgence.

Nous reprochons au manuel son écart par rapport à la vision globale du système éducatif en oubliant ses lignes conductrices qui fondent l'orientation politique. Les finalités, les compétences transversales et les approches pédagogiques sur lesquelles l'approche curriculaire fonde sa dynamique de fonctionnement sont prises à la « légère » dans le processus de transposition adopté. Cette négligence remet en cause l'esprit de conformité du manuel scolaire de 2°AM avec le prescrit du programme.

C'est également un manuel qui réduit l'espérance pratique des apprentissages des compétences. Ses contenus d'enseignement ont une faible fréquence dans la vie sociale de l'élève. Et le cadre de références social aidant à la compréhension l'assimilation des connaissances et à leur usage n'a pas été valorisé. Peu de références sociales sur lesquelles reposent les contenus choisis sont évoquées. Présenter aux collégiens des savoir isolés de toute pratique sociale et dans une forme souvent marquée par la non faisabilité transgresse les limites de toutes les pédagogies de réussite ; et cela n'entraîne pas seulement l'échec de l'élève, mais aussi celui de son enseignant.

Ce travail permettra de montrer qu'il n'y a pas seulement des traditions à respecter dans la transposition de programmes aux manuels scolaires qui consistait à présenter aux apprenants des nomenclatures dans lesquelles sont définis les contenus notionnels à apprendre. Ces traditions marquées d'encyclopédisme sont révolues et l'apprenant d'aujourd'hui a besoin d'autres approches lui permettant non seulement de recevoir ; mais surtout d'agir. Ne dit-on pas que l'apprenant doit apprendre la vie à l'école ?

« Apprendre à l'apprenant comment apprendre » confère aux apprentissages une fonction et une pérennité. Au moment où l'école algérienne commence à mettre en place de bons diagnostics sur ses difficultés et ses échecs et à rétablir l'apprenant dans ses droits, le manuel scolaire de 2°AM lui ôte encore une fois ses droits et le place dans un cursus pavé de difficultés insensées, de défis insurmontables et de laideur matérielle insupportable. Un manuel qui demande à un apprenant de 2AM à lire, à comprendre et à reformuler des fables ; un manuel qui force l'imagination de l'apprenant en lui demandant d'inventer une créature plus puissante que le dragon, désobéit aux lois de la nature humaine.

Nous pensons que toute réforme scolaire doit centrer ses dispositifs didactiques sur l'apprenant qui est et demeure son bénéficiaire central et unique. Cela nous amène à poser notre problématique : « *Le manuel scolaire de 2°AM, respecte-t-il le programme duquel il descend ?* »

Le manuel scolaire de 2°AM, révèle-t-il une transposition didactique fidèle du programme officiel ? Quelle place occupe l'apprenant dans ce qui lui appartient, dans son manuel ? Autrement dit, favorise-t-il la réussite de l'élève et l'aide-t-il à résoudre ses problèmes scolaires et extra scolaires ?

Pour répondre à ces interrogations, nous développerons notre travail en suivant un plan axé sur trois parties distinctes pour mettre en évidence les faiblesses qui entachent le principe de fidélité à un programme dans une opération de transposition didactique.

Dans les deux premiers chapitres, nous focaliserons notre travail sur le programme et le manuel scolaire. Nous insisterons surtout sur les composantes caractérisant l'un et l'autre. Un ensemble de concepts et pratiques régissent ces documents et sans lesquels la réalisation des finalités, des valeurs et des compétences préconisées par le système éducatif deviendraient impossible. Représentations, connaissance antérieures, situation-problème, ressources, mobilisation, résolution de problème, valeurs, compétences transversales sont autant de concepts et principes directeurs qui vont permettre à notre travail d'évoluer jusqu'à sa fin.

Pour le troisième chapitre, nous le consacrerons à l'analyse de tous les écarts constatés au niveau de la conception et de la réalisation du manuel scolaire. Ces écarts seront bien détaillés pour bien comprendre les difficultés qui ont affecté le processus de transposition didactique de programmes en livres de classe. Notre analyse évaluera les contenus du manuel à la lumière des finalités et des approches pédagogiques mobilisées dans une approche curriculaire.

Nous présenterons enfin, dans le quatrième chapitre, un exemple de transposition didactique du programme de 2°AM. Cet exemple portera sur une séquence d'enseignement-apprentissage présentée dans une logique de motivation et de socialisation. Cet exemple constituera un plaidoyer pour la réalisation des manuels scolaires en faveur de la réussite scolaire de la majeure partie des écoliers.

Chapitre I

**Présentation du programme et de son
architecture**

1. Présentation du programme et de son architecture

Généralement, les programmes scolaires sont élaborés en fonction de critères bien définis. La valeur formelle des disciplines, les capacités moyennes des apprenants aux différents âges et l'utilité individuelle et sociale des matières enseignées constituent trois ordres en fonction desquels les pédagogues conçoivent et construisent l'architecture des programmes d'enseignement. Même si l'intérêt accordé à ces critères est instable et que chaque époque dicte le comportement à suivre dans la focalisation de considération pour tel ou tel critère, le destinataire des programmes d'enseignement demeure l'apprenant. Ainsi, d'une concentration sur les disciplines et sur les contenus à enseigner, les programmes issus des réformes de 2003 et des refontes en 2011 font évoluer leur vision et s'inscrivent dans une approche curriculaire pour enfin s'intéresser au développement psychologie des apprenants et de l'utilité de l'enseignement sur le plan socio-économique. Autrefois, les programmes se souciaient du comment transmette le maximum de connaissances aux apprenants ; les « têtes bien pleines » constituaient le souci majeur de la pédagogie traditionnelle. Aujourd'hui, c'est une pédagogie pragmatique qui nourrit les réflexions didactiques et pédagogiques. Cette vision utilitaire prend place en puissance dans l'élaboration des programmes et des curricula scolaires.

La loi d'orientation sur l'éducation nationale du 23 janvier 2008 valorise cette vision et stipule les conditions d'élaboration des programmes pour tous les cycles de l'école algérienne. Dans le chapitre II, ce document annonce clairement l'une des missions fondamentale du système éducatif. En effet, l'école est appelée à assurer « (...) *les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification.* (...)»¹

Les programmes ne sont pas désormais définis seulement en termes de contenus déroulés dans un espace-temps déterminé ; mais aussi dans une dimension curriculaire qui fait des valeurs, des compétences transversales des capacités que l'école doit faire acquérir et développer chez ses apprenants.

Sans abandonner sa mission fondamentale, l'école doit assurer la (...) *transmission des connaissances et des savoir-faire nécessaires à la poursuite des apprentissages et à l'insertion dans la vie active.* (...)»²

¹ - Loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08 - 04 du 23 janvier 2008, Numéro spécial Février 2008, p : 17

² - Ibidem

Nous remarquons une évolution au niveau des visions politiques de l'éducation et leur adaptation aux réalités socio-économiques nationales et internationales. Cette évolution atténue la prééminence des connaissances et procédures scolaires et les oriente dans un pragmatisme pédagogique bien défini. Finis les temps où l'on apprenait uniquement dans l'intention d'apprendre et d'enrichir ses connaissances. L'apprenant algérien est désormais appelé à s'armer de savoirs, de savoir-faire et de compétences pour réussir sur le plan intellectuel ; mais aussi pour affronter une vie qui ne cesse d'évoluer dans la complexité.

Elaboré dans cette logique pragmatique et se conformant aux lois d'orientation sur l'éducation nationale de 2008, le programme de 2^oAM expose comme principes conducteurs et organisateur de son architecture la valeur formelle de la discipline, les capacités moyennes des apprenants, et l'utilité individuelle et sociale des matières enseignées. Ces trois principes constituant trois ordres différents convergent vers une formation complète de l'apprenant.

1.1. Fondements des programmes de l'Ecole algérienne

Les programmes et les manuels scolaires représentent les deux entrées essentielles, du point de vue pédagogique, autour desquels s'articulent les opérations de la réforme scolaire de l'école algérienne. L'élaboration des programmes est confiée à la Commission Nationale des Programmes (CNP) ; quant à la conception des manuels scolaires relève d'autres structures.

La CNP élabore les programmes de l'enseignement fondamental (primaire et moyen) en veillant à la conformité institutionnelle par rapport à des textes de référence « *Il est créé, auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, un conseil national des programmes. Le conseil national des programmes est chargé d'émettre des avis et des propositions sur toute question relative aux programmes, méthodes et horaires et aux moyens d'enseignement.* »³

L'affirmation de la personnalité algérienne et la consolidation de l'unité de la nation par la promotion et la préservation des valeurs en rapport avec l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité ; la formation à la citoyenneté ; l'ouverture et l'intégration au mouvement universel de progrès représentent la mission de l'Ecole en matière des valeurs spirituelles et citoyennes.

³ - Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale

1.2. La conception des programmes

Dans le monde scolaire, le programme est la prévision de ce qui doit être étudié à un niveau donné, dans discipline donnée, dans un temps donné. Il doit être déroulé sur l'espace d'une année scolaire. Les programmes ont force de loi et tous les établissements publics ou privés sous contrat doivent les appliquer.

Les nouveaux programmes sont le point de départ pour un enseignement plus opérationnel ; ils sont orientés vers le développement des compétences à même d'être directement utilisables dans les pratiques sociales de l'apprenant une fois qu'elles sont acquises. L'apprenant, en possession d'informations doit pouvoir utiliser cette information pour résoudre des problèmes rencontrés et poser à son tour des questions nouvelles. Ce réinvestissement découle de l'intégration des connaissances qui est visée dans le cadre de la pédagogie du projet (John Dewey) qui propose aux élèves des réalisations concrètes : journal, dépliant, maquette, affiche...qui mobilisent leurs connaissances et leur permettent d'exercer leurs compétences.

Dans un programme, on trouve

- Buts et objectifs de l'enseignement du français au Fondamental
- Rappel des objectifs de l'enseignement du français au Primaire
- Objectifs de l'enseignement du français au Moyen
- Place de l'enseignement moyen dans le cycle fondamental
- Les principes fondateurs des programmes
- Sur le plan axiologique
- Sur le plan épistémologique
- Sur le plan méthodologique
- Sur le plan pédagogique
- Le socioconstructivisme
- L'Approche Par les Compétences
- Les T.I.C.
- Implications didactiques
- La démarche de résolution de situations problème
- Qu'est-ce qu'une Situation Problème ?
- Les types de situation problème
- La démarche de projet
- . Le projet pédagogique
- L'évaluation

- Profil de sortie de l'enseignement moyen
- Les valeurs
- Les compétences transversales

1.3. Principes directeurs des programmes

Globalité, cohérence, transversalité, lisibilité, évaluabilité, pertinence, faisabilité sont les principes qui conduisent les didacticiens à élaborer des programmes d'enseignement. Ces principes ne s'excluent pas les uns les autres. Ils se soutiennent dans leur interdépendance et leur complémentarité. A les examiner de près, ces critères confèrent une cohérence intrinsèque à l'architecture des projets d'éducation dont les porte-parole sont les programmes et les manuels scolaires.

1.4. Les contenus des programmes d'enseignement

Les programmes doivent privilégier : la définition des savoirs qui structurent la discipline et lui assurent sa cohésion interne ; structurer ses notions, ses concepts et ses principes ; déterminer le degré de cohérence verticale des disciplines et la présentation fonctionnelle de la discipline fondée sur sa contribution à installer des compétences de vie.

Les contenus proposés doivent être en adéquation avec les théories de l'apprentissage préconisées dans le programme (cognitivismes et socioconstructivisme); les apports multidisciplinaires (sciences du langage, didactique, science de la communication.) qui ont soutenu la conception du programme.

1.5. Les pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques sont centrées sur les articulations majeures et organisatrices de la structuration des comportements pédagogiques (pratiques de classe : relation enseignant / élève, élève entre eux pour sortir d'un type d'enseignement à dominante notionnelle et dispensée de manière éclatée, pour investir une dynamique qui traverse les disciplines par des méthodes, des actions et des attitudes. « *Les pratiques pédagogiques idéales (maîtrise, rationalité, objectifs clairs, transposition intelligente, contrat didactique novateur, pédagogies actives et différenciées, évaluation formative, etc* »⁴.)

⁴ - PERRENOUD, Ph., *Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant : trois facettes*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1991, p 2

1.6. L'approche curriculaire

Projetant un regard intelligent sur l'évolution de l'individu et de l'environnement dans lequel il évolue, l'approche curriculaire vient en réponse à des dysfonctionnements constatés au niveau de systèmes éducatifs. L'école s'est démise de plusieurs de ses fonctions par la force de certaines théories qui militent pour la transformation des écoles en petites entreprises de production. Ces théories ont imposé leur dictat sur les contenus et les méthodes d'apprentissage. L'approche curriculaire vient en libératrice et rend à l'école ses fonctions qui relèvent de l'éducation à la vie en société et du développement de l'humain. Désormais, l'école prend en charge dans ses contenus les finalités, les valeurs et les compétences qui forment l'individu et le prépare pour un avenir de responsabilités.

1.6.1. Définition du curriculum

Dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles. « *Nous avons donc besoin de deux concepts, précise Ph. PERRENOUD : l'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, l'autre pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre. Une distinction s'est peu à peu stabilisée: on parlera de curriculum prescrit et de curriculum réel.*⁵ »

Le but de cette approche, dans ses déclinaisons pédagogiques, est de faire converger les programmes d'enseignement vers le destinataire unique, c'est-à-dire l'élève. « *Je ne parlerai pas alors de programme, mais de curriculum, concept plus stable et général que celui de programme, qui permet de penser toutes sortes de mode de programmation de l'enseignement et des apprentissages comme déclinaisons d'un même concept de base...L'étymologie nous dit qu'un curriculum évoque l'idée de chemin, de parcours*⁶ », Le curriculum prend appui, dans cette convergence, sur les compétences transversales, le tout adossé à des thèmes transversaux pouvant être traités par plusieurs disciplines à la fois, de manière séparée ou au moyen de

5- PERRENOUD, Ph., « *Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses* In *Educateur* » in Un siècle d'éducation en Suisse romande, 2002, n° 1, pp. 48-52.

6- Ibidem

projets transdisciplinaires. En assurant le lien entre les programmes et en rétablissant l'unité de la connaissance, le curriculum garantit le principe d'égalité pour tous les apprenants en leur offrant un parcours de formation standard, du moins à l'intérieur d'un même palier. En outre, le curriculum prescrit est une affaire d'experts, mais les enseignants sont considérés comme des exécutants vu leurs compétences limitées dans l'aptitude à découvrir tous seuls des cheminements optimaux.

Le curriculum dépend d'une institution. Il est un plan d'apprentissage qui englobe les contenus, les méthodes, les moyens d'apprentissage et les moyens d'évaluation. Ce plan se déroule dans le temps et est centré sur l'apprenant. En effet, les curricula définissent leurs enseignements en fonction de finalités éducatives et d'objectifs d'apprentissage. Ils décrivent les moyens de parvenir à ces objectifs selon des démarches et des comportements attendus de l'apprenant. Le curriculum se définit sur trois niveaux : (macro (politique éducative), méso (gestion de l'éducation par les acteurs), micro (niveau technique)).

1.7. Les champs transdisciplinaires

Ils mettent en œuvre les transversalités entre programmes dans le cadre d'une approche curriculaire et renvoient à des domaines spécifiques : le domaine des activités d'éveil et de développement de la personne ; celui des langues et littératures ; celui des sciences scolaires et humaines et celui des sciences et de la technologie.

On voit clairement ce décroisement entre les disciplines et cette convergence de toutes les intentions pédagogiques dans une vision entière et complète en faveur d'une formation scolaire, sociale et culturelle et économique. Le libellé des compétences dans le programme est présenté dans une pluralité axiologique, transversale et disciplinaire.

2. Compétence globale de l'Enseignement Fondamental

Si on parle de « *compétences* » dans le milieu de l'éducation, c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences.

« Au terme de l'enseignement fondamental, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, dans des situations de communication variées, l'élève est capable de comprendre/ produire à l'oral et à l'écrit :

- des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole,*
- des textes relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif. »*

2.1. Compétence globale du Cycle moyen

« Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication. »⁷

Dans les formulations des compétences, les finalités sont explicitement annoncées. Les valeurs et les compétences transversales accompagnent la compétence disciplinaire dans les pratiques de classe. L'absence des frontières entre les disciplines et la communication entre elles permettent une éducation non seulement d'un apprenant, mais aussi de l'homme en devenir. Et c'est là où réside la force de l'approche curriculaire. Elle considère l'apprenant comme enfant, comme adolescent et le prépare à l'âge adulte. L'apprenant dans son présent et son devenir ne peut être servi convenablement que par une vision globale et profonde de l'être humain et de la connaissance.

L'approche curriculaire reconsidère donc le rapport de l'apprenant au savoir dispensé dans les programmes et les manuels scolaire. Un rapport dynamique dans « *un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social* »⁸

7 - Programme et Document d'accompagnement de 2^o Année Moyenne, Commission Nationale des Programmes, édition Office Nationale des Publications Scolaire, 2011-2012, p 5

8 - DERYFUSS, B et al ., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^o édition, Nathan Université, octobre 2000 ,p 943

L'action ou le savoir action est visible dans cette mise en évidence des valeurs et de la transversalité dans les libellés d'apprentissage.

La notion de transversalité se présente sous forme d'une construction verticale de l'apprenant. L'une des missions sur laquelle l'école mise est de lier les connaissances apprises en classe au vécu de l'apprenant. Cet objectif ne va pas sans le doter d'outils lui permettant d'investir ses acquis dans la résolution de problèmes rencontrés. Le dispositif didactique mis en place doit suivre cette finalité en adaptant ses moyens et ses approches en vue de concrétiser les objectifs préconisés par le système éducatif. Revalorisant le rôle des connaissances, l'école est appelée à « *assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active* »⁹

L'école ne doit pas également confiner sa mission dans la transmission des connaissances, elle doit insérer son action dans un processus dynamique favorable à l'éclosion de l'individu et de la société. Elle doit donc « *doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements* »¹⁰.

Cela fait de l'apprenant un pivot autour duquel tournent toutes les disciplines et un centre vers lequel tendent tous les apprentissages de la même discipline.

L'acquisition des compétences disciplinaires et des compétences transversales se développe durant toute la scolarité.

9 - Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008), p 3

10- Ibidem

3. Présentation du programme de 2^{ème} AM

3.1. Objectifs de l'enseignement du français au collège

Les quatre domaines d'apprentissage (écouter / parler , lire / écrire) sont les pratiques que l'apprentissage du français langue étrangère vise à développer chez l'apprenant, dans le respect des valeurs et la mise en œuvre de compétences transversales, dans des situations de communication variées ; ce qui va permettre, progressivement, de construire la langue française chez ce dernier pour des fins de communication et de documentation. Les textes et les supports variés oraux ou écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif ce sont les moyens qui forgeront chez l'apprenant les outils d'analyse méthodologiques efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même.

3.2. Objectifs de l'enseignement du français en 2^{ème} AM

Dans le nouveau programme de l'enseignement moyen, la 2^{ème} AM s'insère dans le deuxième palier en corrélation avec la 3^{ème} AM. Les objectifs généraux de l'enseignement-apprentissage du français en 2^{ème} AM sont :

- 1- renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production des textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif.
- 2- approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif.

3.3. Profil d'entrée et profil de sortie

L'apprenant occupe une place primordiale dans le programme de 2[°]AM. La mise en évidence des profils d'entrée et de sortie constituent l'expression d'une attention pédagogique particulière aux processus de transformation de comportements des apprenants. Ainsi, les apprentissages se construisent sur leurs connaissances antérieures de sorte que ces dernières servent de points de départ pour installer les nouveaux apprentissages. A la lumière de leurs profils d'entrées se construisent les tests d'évaluation diagnostique à travers lesquels le profil d'entrée de l'apprenant décide de l'intervention des pédagogies préventives et de remédiation en cas d'insuffisances au niveau de maîtrise des compétences censées être acquises et sur lesquelles se construit l'apprentissage de nouvelles compétences.

3.4. Présentation des deux profils

Le tableau suivant ¹¹ présente ces deux profils :

	PROFIL D'ENTRÉE Ce qui est acquis :	PROFIL DE SORTIE	
→Construction didactique	<p>En compréhension de l'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier le thème et le propos d'une explication, - retrouver le thème et le propos d'une prescription, - identifier les différentes étapes dans une explication ou une prescription, <p>en production de l'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - formuler une question précise, - reformuler une explication écoutée, - produire une explication à partir d'un schéma, - produire un énoncé explicatif ou prescriptif cohérent. <p>en compréhension de l'écrit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier/inférer la question qui appelle l'explication, - retrouver la structure d'un énoncé explicatif ou prescriptif, - retrouver un passage explicatif dans différents types de textes, - établir le lien texte/image, - lire une suite de consignes, - lire une suite d'images explicatives en établissant les liens de cause à effet. <p>en production écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reformuler une explication, un processus, une prescription - expliquer un itinéraire, - traduire un schéma en énoncé explicatif ou prescriptif, - répondre à une question pour apporter une explication, - expliquer un phénomène, un processus, - insérer le(s) passage(s) explicatif(s) dans un texte à dominante narrative, - produire en adéquation avec la situation de communication, des textes qui informent, qui expliquent ou qui prescrivent 	<p>A l'oral/compréhension, l'élève est capable de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se positionner en tant qu'auditeur. - Retrouver les composantes essentielles du récit. <p>A l'oral/ production, l'élève est capable de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire un récit cohérent et compréhensible. - Analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée. - Communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée. - Utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale. - Interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres. <p>En compréhension de l'écrit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionner un récit pour en construire le sens. - Distinguer les différents récits et leur visée. - Lire à haute voix un texte narratif devant un public. <p>En production écrite:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Résumer un texte narratif. - Construire un récit de fiction cohérent et structuré. - Rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté (utilisation des usuels : dictionnaires, grammaires et autres mais également Internet et les bibliothèques). - S'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose. - Manifester sa créativité par des moyens linguistiques. 	Construction pédagogique →

11- Tableau tiré du, *document programme de français 2AM*, Office Nationale des Publications scolaires, Alger, 2011-2012, p 7-9

Ce profil semble satisfaire tous les domaines d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Il situe l'action de l'école sur un axe où l'acquis ou le déjà là, selon Meirieu, soutient ce qui va être acquis à l'aide d'un dispositif didactique spécifique. Entre ce qui est acquis ou profil d'entrée et ce qui va être acquis ou profil de sortie, on trouve l'apprenant qui s'impose comme un présent se situant avec force entre un passé pédagogique et un devenir. Cette position au milieu confère un statut essentiel en mouvement dans un processus de transformation permanent.

3.5. Compétence disciplinaire

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

Le schéma suivant¹² illustre bien la composante de la compétence disciplinaire globale à faire acquérir aux apprenants et ses déclinaisons en compétences terminales se distribuant chacune sur un trimestre. Cette présentation en échelle du global à ses composantes expose le processus de didactisation permettant la réalisation de cette compétence dans les activités d'apprentissage.

Construction didactique	Compétence globale de fin de 2^e AM	Construction pédagogique
	À la fin de la 2 ^e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.	

Se décline en



Construction didactique	CT Écouter / Comprendre un récit de fiction.	CT Produire oralement un récit de fiction.	CT Lire /Comprendre des textes narratifs.	CT Produire par écrit un récit de fiction.	Construction pédagogique
--------------------------------	-----------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	---------------------------------

¹² - Schéma tiré du, *document programme de français 2AM*, Office Nationale des Publications scolaires, Alger, 2011-2012, p 9-10

Se déclinent en



	Composantes	Composantes	Composantes	Composantes	
Construction didactique	-Savoir se positionner en tant qu'auditeur. -...	-Retrouver les composantes essentielles du récit. -...	-...	-...	Construction pédagogique

Se déclinent en

	Objectifs	Objectifs	Objectifs	Objectifs	
Construction didactique	- Etre attentif aux consignes avant l'écoute d'un récit. - -...	- Distinguer les propos du narrateur de ceux des personnages. - -...	- Retrouver le schéma narratif en s'appuyant sur les éléments grammaticaux et lexicaux. -...	- - -	Construction pédagogique

Pour définir des

Construction didactique	-des situations d'apprentissage : Sélectionner parmi des textes écoutés ceux qui racontent une histoire.	des situations d'apprentissage	des situations d'apprentissage	des situations d'apprentissage	Construction pédagogique
--------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------

Qui se construisent à partir

Construction didactique	-de savoirs ressources -d'activités -de contenus	Construction pédagogique			
--------------------------------	--------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------	---------------------------------

Ce cheminement où chaque niveau de l'échelle définit son champ d'action se présente dans un autre ordre dans le manuel scolaire.

4. Conclusion partielle

Inscrit dans une approche curriculaire, le programme de 2^oAM traduit avec fidélité la loi d'orientation de l'éducation nationale en s'insérant dans un projet global qui vise la formation de l'homme au travers de l'apprenant adolescent. Il lui offre une formation non seulement scolaire ; mais aussi il éduque ses désirs, développe sa volonté et oriente son action. Mais que vaut un programme s'il reste confiné dans les théories qui l'ont nourri ?

Pour devenir effectivement porte-parole d'un discours politique établi et contraignant, le programme doit assumer une autre responsabilité épistémologique : sa faisabilité. Cela ne lui est possible que lorsque, lui, à son tour, il se transforme en discours pédagogique enseignable. Le programme confie son devenir pratique à son aspect caché : le manuel scolaire. Celui-ci le dit, l'explique et le rend utilisable à l'école. C'est le manuel scolaire qui va jouer le rôle de porte-parole de tout un système éducatif dans les salles de classe.

Chapitre II

Présentation du manuel

1. Présentation du manuel

Les manuels scolaires sont en perpétuel mouvement. Ils viennent, ils partent, ils naissent, grandissent et puis ils tombent dans la désuétude et l'oubli. Ils émanent des orientations politiques et idéologiques qui accompagnent les réformes. Si nous nous plaçons dans les manuels qui ont été réalisés pendant les années de la Pédagogie par Objectifs, nous remarquerons que leur organisation dépendait des méthodes et des outils que cette approche avait fabriqués. Il va de soi que la différence entre une approche et une autre réside, non seulement dans les nouvelles visions et les centres d'intérêts nouveaux inspirés par l'évolution de la société, mais aussi dans les méthodes et les outils qui les rendent pratiques. En un mot, chaque approche a son ou ses manuel (s) scolaire(s).

Le manuel scolaire est un document destiné aux élèves. Dans l'approche par compétences, les contenus d'apprentissage qui y figurent sont construits de façon à apprendre aux élèves des valeurs, des capacités et des compétences disciplinaires et transversales.

Le manuel scolaire ne peut en aucun cas être confondu avec le programme. Il est plutôt une traduction d'un programme. Ce qui confère à l'enseignant une marge de liberté quant à son utilisation en classe. Il peut l'enrichir, comme il peut ne pas faire certains contenus qu'il juge difficiles ou inadéquats aux spécificités de sa région. Mais ce qui est intouchable dans un manuel scolaire, ce sont les axes selon lesquels il a été fait. Les objectifs spécifiques (capacités), les compétences terminales et la compétence globale sont à respecter, mais l'enseignant, seul juge de ce qui va bien avec ses élèves peut exercer sa liberté dans le choix des supports sur lesquels se fondent ses pratiques avec les apprenants.

1.1. Le manuel scolaire et ses fonctions

Le manuel scolaire est un livre axé sur un programme, est présenté en leçons, avec illustrations, accompagné de règles, d'exemples, d'exercices. C'est, en effet, un ouvrage plutôt adapté à un enseignement collectif : il faut qu'une même classe dispose du même ouvrage pour l'efficacité des repères, en leçons et exercices.

Le manuel scolaire n'est donc pas parfait, c'est-à-dire capable d'apporter des réponses à tous les besoins et à toutes les attentes. Mais cette imperfection ne l'empêche pas de remplir les huit fonctions suivantes signalées par Roegiers dans une Pédagogie de l'intégration (2004).

A- Une fonction de transmission de connaissances

- B- Une fonction de développement de capacités et de compétences
- C- Une fonction de consolidation de l'acquis
- D- Une fonction de l'évaluation de l'acquis
- E- Une fonction d'aide à l'intégration des acquis
- F- Une fonction de référence
- G- Une fonction d'éducation sociale et culturelle.

Ces fonctions ne s'excluent pas les unes les autres. Et on remarque que les connaissances (ressources) constituent la charpente sur laquelle s'appuient les autres fonctions. Cela ne veut pas dire que la transmission de contenus soit la plus importante dans le manuel. Les contenus et les procédures sont des ressources qui permettent de travailler les objectifs spécifiques (capacités) pour pouvoir faire acquérir des compétences. Pour ce faire, les autres fonctions concernant l'intégration et l'évaluation des acquis viennent consolider le développement des capacités et des compétences. La prise en compte de toutes ces fonctions dans le manuel scolaire renseigne sur son utilité et son utilisation.

1.2. Présentation du manuel scolaire de 2^{ème} AM

Le nouveau manuel scolaire de la 2^{ème} AM est conçu en conformité avec les textes officiels, ce nouveau manuel de langue française destiné aux apprenants de 2^{ème} AM constitue un socle sur lequel, devraient s'appuyer l'enseignant et l'apprenant pour installer la compétence visée à savoir comprendre et produire oralement et par écrit des textes relevant du narratif. Ce manuel comprend trois projets à dérouler tout au long de l'année scolaire. Chaque projet est composé de plusieurs séquences. Quatre pour le premier trimestre, trois pour le second et enfin trois pour le troisième. Chaque séquence comporte :

- **Une situation d'oral** avec un texte à écouter. Cette séance se déroule en respectant les rubriques suivantes :
 - **L'oral en image** où l'apprenant observe et analyse des images, puis il s'exprime autour de ces images.
 - **L'oral**, ici l'apprenant écoute, analyse puis il s'exprime. A la dernière étape de la lecture entraînement, l'apprenant sera, aussi, au rendez-vous avec une dernière rubrique d'expression orale, nommée «**PARLONS-EN**» où il peut échanger avec ses camarades leurs points de vue par rapport à des sujets donnés.

- **Une situation d'écrit**, avec un seul texte à analyser en séance de compréhension de l'écrit. Cette séance est présentée selon les rubriques suivantes :
 - **Je comprends le texte**, c'est un moment de vérification de la compréhension et de retient.
 - **Je lis mon texte**, là, l'apprenant va plus loin dans la compréhension, en répondant à un ensemble de questions de compréhension.

- **Des activités ponctuelles** : vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à développer à partir de textes courts et organisées en quatre phases :
 - Observation
 - Analyse
 - Retient
 - Entraînement

- **Un atelier d'écriture**, dans lequel l'apprenant, découvre des textes-modèles et des exercices lui permettant de s'entraîner en vue de réaliser la meilleure production possible. Des outils d'évaluation lui aideront à améliorer son écrit. La séance est divisée en cinq rubriques :
 - Observation
 - Analyse
 - Entraînement
 - Lecture
 - Rédaction
 - Auto-évaluation

- **Une lecture-plaisir** exploitée en classe qui favorise l'enrichissement et l'échange entre apprenants.
- **Le projet**, c'est sorte de feuille de route qui accompagne l'apprenant dans la réalisation de son projet pour lui indiquer les étapes à suivre.
- **La rubrique « LE SAIS-TU ? »**, servira l'apprenant à progresser dans son apprentissage de la langue française et à enrichir sa culture générale.

- **ANNEXE**, le manuel propose des textes longs et des poésies à découvrir et à lire, ainsi que des tableaux qui serviront à parfaire les connaissances de l'apprenant en langue.

Toutefois des insuffisances relatives à l'aspect pédagogique et esthétique sont à soulever sur le manuel en question, nous avons essayé de cerner ces insuffisances dans les points suivants :

1.3. Aspect esthétique et matériel

Le manuel de 2^{ème} AM est pauvre en illustrations, sachant que ces dernières ont un rôle primordial dans la compréhension des textes écrits et dans la compréhension de l'oral. Nous avons remarqué que même les fables proposées comme textes supports à la compréhension de l'écrit ne sont pas accompagnées des illustrations, ce qui empêche la compréhension globale du thème chez beaucoup d'apprenants en difficulté.

Au niveau de l'oral, les illustrations faisant référence aux trois projets à étudier sont présentées de manière confuse, qui manquent de clarté, précision, de dimension et qui n'encouragent pas l'expression libre chez l'apprenant.

Les couleurs choisies ne facilitent pas la distinction entre les différentes composantes de la même illustration (exemple les illustrations des pages 47, 54, 73 et 85) pourraient nuire à la vue des apprenants en plus les illustrations ne sont pas assez claires pour une meilleure interprétation.

1.4. Aspect pédagogique

Bien que les activités proposées dans ce manuel prennent en compte les quatre domaines du savoir, nous constatons qu'elles négligent la graduation qui permette aux apprenants de partir de l'identification en passant par la transformation et en arrivant à la production personnelle.

1.4.1. L'expression orale

L'oral n'a pas eu assez d'importance dans la conception de ce manuel, les concepteurs, dans ce cas, ont négligé un domaine de savoir très important pour doter l'apprenant d'outils linguistiques suffisants pour entamer la séquence avec beaucoup de vocabulaire et de structures qui faciliteront l'acquisition. A signaler, enfin, que l'écrit prend le dessus sur l'oral.

1.4.2. Les textes

Les textes choisis dans ce manuel sont longs, et parfois sont inappropriés à travailler l'objectif visé dans la séquence, à titre d'exemple, prenons le premier texte choisi dans la première séquence du premier projet, là où il faut apprendre au destinataire les caractéristiques de la situation initiale d'un conte, on observe que ce texte est trop long (29 lignes), il manque d'illustration et qui ne facilite pas le repérage de la situation initiale et ses caractéristiques. Les lignes des textes de ce manuel ne sont numérotées, la chose qui permet le repérage, la recherche, l'orientation lors de la compréhension de l'écrit et de la lecture.

Les concepteurs ont omis le milieu socioculturel de l'apprenant algérien malgré son ouverture sur le monde. Certains textes ne sont pas authentiques donc ils empêchent de travailler sur les éléments du paratexte.

1.4.3. Points de langue

Le choix des supports phrastiques, dans certaines activités, ne travaille pas la thématique, ni l'objectif de la séquence, c'est le cas des activités de : vocabulaire et de grammaire du projet 2, séquence 2, pages 77 et 78.

La longueur, aussi, de certains supports choisis pour enseigner un point de langue bien déterminé représente une entrave pour l'apprenant en difficulté et ça prend aussi beaucoup du temps pour être expliqué et en tirer le meilleur.

Pour conclure notre travail ; nous pouvons dire que ce nouveau manuel répond au critère institutionnel et en grande partie au critère pédagogique. Il constitue une source solide pour l'installation de la compétence visée.

2. Conclusion partielle

Dans le manuel scolaire de 2°AM, force est de constater une micro matrice conceptuelle des apprentissages. Tous les contenus sont réunis par une compétence globale jouant le rôle de l'élément fédérateur où tout converge. Il est présenté sous forme de projets didactiques et de projets actionnels opérationnalisés en compétences terminales et en paliers de compétences. Cette opérationnalisation se manifeste réellement par des objectifs d'apprentissage articulant tout le mouvement des contenus à l'intérieur du manuel.

Mais si le manuel affiche une fidélité de transposition sur le plan matriciel du programme, qu'en est-il de sa conformité avec l'approche par les compétences qu'il est censé concrétiser dans les situations d'apprentissage et les contenus qui les soutiennent ?

Objet de transformation, le manuel, au bout de la chaîne de transposition, est exposé à subir imperfections et écarts qui vont sans laisser d'impact négatif sur les pratiques de classe.

Chapitre III

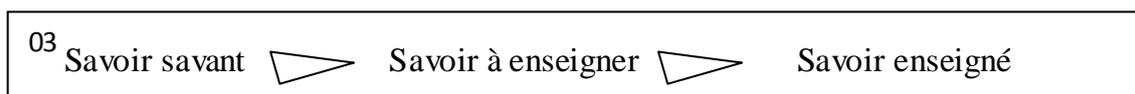
Ecart par rapport au programme

1. Ecart par rapport à la pédagogie par compétences dans une approche curriculaire

La transposition didactique est une médiation entre un vouloir exécutoire et un pouvoir d'exécution. Cette hiérarchie s'explique par l'autorité dévolue au curriculum et au programme d'enseignement sur le manuel scolaire. Cette médiation contribue à rendre les décisions politiques et éducatives arrêtées en amont possibles à les concrétiser par des pratiques en aval. Ce qui justifie toute intention de transposition didactique, c'est sa capacité de rendre faisable ce qui ne l'est pas en amont, dans les sphères du politico-pédagogique. Ainsi, un curriculum ou un programme ne permettent pas une utilisation scolaire directe parce qu'ils contiennent des concepts qui dépassent l'entendement de l'usager de l'école : l'apprenant. C'est donc dans une volonté de faisabilité et de praticabilité que les didacticiens et pédagogues sont sollicités à donner une forme concrète aux curricula et aux programmes. Emprunté au sociologue Michel Verret en 1975, la transposition didactique signifie « *transformation des savoirs savants en savoirs enseignables* »¹³. Cette opération, selon les didacticiens tels Astolfi, Toussaint et autres, revêt deux aspects. L'un concerne

« *ce qui doit être mis au programme (transposition didactique externe ; l'autre « ce choix (...) fait, (...) il est mis en œuvre (transposition didactique interne)* »¹⁴.

Selon, Chevallard schématise cette chaîne de la transposition :



La transposition didactique aboutit à un savoir scolaire enseignable ; c'est-à-dire que les apprenants peuvent manipuler et acquérir facilement. Mais l'idée de transposition didactique des savoirs savants en savoirs scolaires n'est pas aussi neutre qu'on le croit. Dévelay souligne, en effet, qu'il existe « *deux processus complémentaires : la didactisation conduisant (...) à la*

¹³ - *Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple*, https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7082/1/BNQ_Method-Manuels.pdf, consulté le 26/03/2016 à 9h30'

¹⁴ - Ibidem

création de nouveaux enseignables et l'axiologisation insistant sur le fait que les contenus d'enseignement traduisent des finalités éducatives et sociales »¹⁵

Le manuel se situe dans la seconde étape de transposition : celle de « savoir à enseigner ». Du moment qu'ils sont un produit issu d'un long processus de transformation, les manuels scolaires supposent des compétences professionnelles capables d'assurer des transpositions fidèles aux prescrits de programmes.

(Document numérique Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple *Sandie Bernard, Pierre Clément, Graça S. Carvalho*)

Un manuel scolaire parfait n'existe pas. Les imperfections qui ont affecté la transposition didactique du programme de 2^oAM en manuel scolaire informent sur les conditions difficiles dans lesquelles est né le manuel. Il est à reconnaître que ce manuel était réalisé dans une période d'effervescence due à la refonte du cycle primaire par la diminution des années de scolarisation de 6 à 5 années et qui a entraîné dans son sillage un remaniement des programmes et des manuels scolaires du cycle moyen. Qu'espère-t-on d'un ouvrage aussi important que le manuel qui se réalise dans un temps record (deux mois de conception, de réalisation) et dans une atmosphère marquée par l'agitation et l'urgence ?

Les lignes directrices qui fondent notre analyse du manuel portent sur les grands axes méthodologiques adoptés dans la conception et la réalisation du manuel scolaire de 2^{ème} A.M. Nous analysons son contenu à la lumière de finalités, méthodologies et pédagogies que l'approche par les compétences mobilise pour son fonctionnement dans les pratiques de classe. C'est en fonction de ces repères constituant l'ossature du programme que nous allons aboutir à déterminer si le manuel scolaire de 2^{ème} AM respecte le prescrit du programme duquel il est né?

¹⁵ - DREYFUSS, B et al., op.cit, p 941

2. Manuel et valeurs

2.1. Ecart par rapport au programme

Si le manuel scolaire de 2°AM, dans sa conception et son élaboration, a respecté le cadre général d'exigence du programme, il n'a pas pu pour autant donner la forme souhaitée en transposant ce programme. Suffit-il de focaliser tout l'intérêt didactique sur la compétence disciplinaire pour mener une transposition didactique ?

Trois concepts sont à la base de l'écriture des curricula : l'axiologisation, la finalisation et la didactisation. Ces éléments fonctionnent dans une logique d'interdépendance et de complémentarité. Erreur est de considérer un savoir à enseigner comme un élément solitaire qui puisse fonctionner à l'extérieur d'une dynamique fonctionnelle. Et toute tentative de déposséder un savoir de la valeur qu'il véhicule, de l'intention qui l'anime ou de la compétence de laquelle il dépend est vouée à l'échec. Car, qu'on le veuille ou non, enseigner, c'est s'engager dans une entreprise de culture. *« Enseigner, ce n'est pas seulement transmettre des savoirs socialement établis. Cela ne se limite pas non plus à aider d'autres à construire leurs connaissances. Il s'agit d'expliquer ce que sont ces savoirs, comment on les établit, comment éventuellement on les rejette ? »*¹⁶

La politique éducative construit donc ses dispositifs d'enseignement non seulement sur la transmission des contenus notionnels. Elle s'inscrit dans un champ d'action plus vaste que la transmission des connaissances ; c'est celui de la construction d'une culture qui émane elle-même d'un projet de société établi. Cette vision politique globale mobilise l'institution scolaire pour agir concrètement dans la réalité. Les savoirs s'instrumentalisent et deviennent des leviers au service d'autres finalités proclamées dans les curricula.

Le savoir raconter à travers la fable, le conte et la légende est pris en charge par tout le manuel, mais qu'en est-il de cette vision éducative globale dans le programme et le manuel ? Ces principes tournent autour des éléments qui donnent des assises fondamentales pour le programmes : les finalités, les valeurs, les compétences transversales.

¹⁶ - MINDER, M., *Didactique fonctionnelle Objectifs, stratégies, évaluation, Le cognitivisme opérant*, De Boeck, Paris, 1999, p.31

2.2. Finalités

Dans la loi d'orientation de l'éducation nationale, la mission de l'école algérienne est annoncée explicitement dans ces termes « *L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et dans la mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.* » (**Chapitre I, art. 2**)

Les quatre valeurs retenues et promulguées par la loi d'orientation de l'éducation nationale expriment un processus de formation qui met en jeu des visions d'ordre politique, épistémologique et didactique sur lesquelles se fondent la conception et l'écriture des curricula, des programmes et des manuels scolaires.

Sociétalement, l'école demeure le moyen qui permet de concrétiser un choix de société découlant d'un projet accrédité par la constitution. Ce projet de société articule ses mécanismes de réalisation sur des principes constituant les fondements de base de la communauté qui l'a choisi. De prime à bord, ces principes fondateurs ne sont pas acquis par innéisme, ils sont objets d'éducation et d'enseignement lorsqu'ils sont définis dans une logique de promotion de l'homme par l'instruction.

Dans le contexte algérien, l'axe axiologique s'étend dans une perspective historique et sociologique définie explicitement dans le programme sous forme d'un ensemble de valeurs à faire acquérir à l'écolier algérien. L'identité, la conscience nationale, la citoyenneté et l'ouverture sur le monde constituent des valeurs à enseigner, à défendre et à transmettre. Cet ensemble constituant une charte qui éclaire la mission de l'école balise toutes les opérations d'enseignement-apprentissage scolaires.

2.3. Les valeurs

Les différentes acceptions que recèle le concept valeur s'appliquent aux choses abstraites, aux catégories, aux genres et aux réalités individuelles et qui se situent toutes dans l'une des deux catégories « être de valeur » ou « avoir de la valeur ». Ce ne sont pas les contenus proposés dans le manuel qui constituent des valeurs. Ce sont des supports qui véhiculent des valeurs et qui en témoignent en même temps. Est valeur donc tout « ... *ce qui*

nous mobilise, nous appelle, nous engage ; c'est une idée, mais en même temps une force, tout à la fois impérieuse et immatérielle. »¹⁷

Dans notre contexte pédagogique, la valeur est une émotion éduicable et développable à l'aide des programmes que l'école présente. Il existe un ensemble de valeurs que le système éducatif algérien veut transmettre aux écoliers considérés dans leurs dimensions historique, psychologique et sociale. Elles se déclinent en quatre éléments qui vont de l'identité jusqu'à l'universalité. Ces valeurs ne sont pas enseignées explicitement dans la discipline de français ; cela détournerait la discipline de sa mission. Mais elles doivent être implicitement incluses dans les contenus à enseigner. Les contenus du manuel de 2^oAM, transmettent-ils cet ensemble de valeurs ? Peuvent-ils intéresser l'élève ?

A voir de très près, les textes supports de tous les apprentissages accordent peu d'intérêt à cette échelle de valeurs nationales préconisées par le système éducatif. Ils ont été sélectionnés et proposés pour la simple raison qu'ils sont narratifs et peuvent constituer des supports favorisant l'enseignement de la grammaire relative à la narration. Ce souci, bien qu'il soit légitime, a dérouté la vision des choix et a entraîné la négligence des valeurs à transmettre aux enfants. Combien de textes mettent en valeur l'appartenance de l'apprenant à son algérianité, à son amazighité, à son arabité et à son islamité ?

Hormis les trois textes situés respectivement en page 112, 119 et 121 qui parlent Algérien, le reste recèle des valeurs universelles tels que le courage, l'amour, le sacrifice, etc. Mais ce qui relève de l'identité et de la conscience nationale est quasiment absent dans les contenus culturels du manuel. Seul le critère relevant de l'ouverture sur le monde est partiellement satisfait. L'apprenant a l'opportunité de découvrir le folklore de l'autre. Les contes, les fables, les légendes constituent des stations de rencontre entre les différentes cultures du monde. Ces points de jonction intellectuelle résident dans l'universalité des principes moraux véhiculés et dans cette philosophie morale qui fait de l'antagonisme entre le bien et le mal son principe moteur. La connaissance des leçons de morale de ces récits développe les prédispositions du bien chez l'apprenant et la découverte de leurs auteurs les incite à s'ouvrir

¹⁷ - DREYFUSS, B et al., op.cit, p 939

sur la culture de l'autre. Le rôle éducatif du genre narratif choisi par les concepteurs du manuel chérit les valeurs universelles et favorise l'éducation morale dans les apprentissages.

Cela nous mène à dire que l'enseignement des compétences dans une approche curriculaire ne peut pas occulter la prise en charge des valeurs dans les contenus et les pratiques de classe. Enseigner des savoirs et des procédures isolés du contexte socioculturel de l'apprenant est pratiquement impossible à réaliser. Et vouloir garder une position de neutralité en éducation est un leurre. L'école avec tout ce qu'elle véhicule ne peut se défaire du déterminisme socioculturel dans lequel évoluent ses apprenants.

N'importe quel contenu pédagogique et didactique est imprégné d'une charge culturelle se traduisant par des valeurs et des finalités. Même si cette charge existe en filigrane dans le dispositif didactique, elle est là et elle impose sa prise en considération et sa mise en œuvre en classe.

Et c'est là un enjeu de taille que les contenus d'enseignement ne doivent pas écarter de leur chemin ni de leur fonction. Le manuel scolaire a failli dans ce paramètre. Les valeurs véhiculées au travers des textes proposés sont d'ordre universel autour desquelles tourne l'humain universel. Mais celles relatives à notre identité nationale et à notre spécificité sont faiblement signalées dans deux ou trois extraits sur l'ensemble de textes proposés. On a recensé trois textes parlant d'Algérie. Mais l'immense majorité des supports textuels s'insèrent dans la culture de l'autre. L'ouverture sur la civilisation universelle est louable dans la mesure où la nôtre constitue une référence pour pouvoir comprendre l'autre. La compréhension de l'autre ne peut avoir lieu que par rapport à sa propre culture qui, elle, devient un instrument de mesure et de positionnement.

La présence timide des valeurs proclamées par le programme révèle une prise en considération « légère » de plan axiologique qui devrait présider dans les choix opérés dans la conception des contenus d'enseignement. La transposition didactique du programme en manuel a accordé peu d'intérêt à cet axe.

La référence axiologique est un travail qui se fait en amont du processus de transposition. Il est incontournable de développer des programmes prêchant les valeurs universelles chez l'apprenant ; la philosophie de l'éducation s'en trouve reconfortée dans cette perspective morale et éthique. Mais quand des valeurs nationales qui sont aussi des valeurs piliers pour les universelles se trouvent lésées ou mal servies dans le manuel, alors là les

contenus d'enseignement faussent les visions du programme et des curricula qui situent l'apprenant dans un contexte historique propre à lui.

L'Algérie, après la décennie noire s'est rendu compte des faiblesses handicapant le système éducatif. Beaucoup d'études sociologiques ont fait émerger la notion d'appartenance identitaire et socioculturelle et ont appelé à les renforcer à l'école. Les quatre valeurs versent toutes dans le thème « appartenance ». Cela devient un enjeu sur lequel doit miser le système éducatif. Les valeurs nationales sont mises au devant de la scène d'éducation et doivent constituer des objets d'enseignement à l'école pour parer à tous risques de dérapage.

La sélection des contenus d'enseignement a été mal opérée par l'oubli des paramètres axiologiques. Le choix du genre narratif n'a pas, en effet, favorisé la prise en compte des valeurs du programme. Le conte, la fable, la légende ne présentent pas de champs d'action vastes pour véhiculer des valeurs nationales et spécifiques. Le programme de 2^oAM propose plusieurs genres narratifs dont ceux qui viennent d'être cités. Mais le choix arrêté sur un genre de récits puisé à outrance dans les manuels scolaires limite le cadre d'opérationnalisation des paramètres axiologiques dans les pratiques pédagogiques.

Le programme offre des choix multiples en genres narratifs, parmi eux, on trouve le romanesque. Nous nous souvenons encore de ce petit Omar, blotti dans un coin d'une salle de classe, entrain de mastiquer un bout de pain dans sa bouche. Et la voix du maître claironnant leur disait que la France est leur mère patrie. Omar en dégustant le bout de pain dans sa bouche se disait que sa mère était à la maison et qu'elle s'appelait Aini.

Cet extrait de l'œuvre « La grande maison » de MOHAMED DIB a servi de prétexte et de tremplin pour évoquer la notion de patrie et du patriotisme en salle de classe.

Le genre romanesque permet de travailler d'une part, les compétences disciplinaires de l'année (le savoir raconter à travers la fiction ; et d'autre part, de développer les compétences transversales et les valeurs. Ils offrent cette richesse et cette variété de supports pour aborder les savoirs sous leurs multiples aspects.

Les extraits romanesques de fiction constituent donc des leviers originaux pour supporter les contenus d'enseignement d'une philosophie qui prenne en charge le contexte socioculturel algérien et la dimension universelle de l'éducation.

La littérature algérienne d'expression française, considérée elle-même comme un héritage culturel véhiculateur d'histoire et d'identité, contribue à elle seule à faire asseoir du moins implicitement et en filigrane, cet ensemble de valeurs renforçant l'appartenance de l'apprenant à son algérianité dans les contenus enseignés en classe.

Faut-il donc continuer à enseigner les contes, les fables et les légendes à l'école alors que ces genres narratifs, de par leur nature peuvent difficilement supporter la vision curriculaire de l'éducation ?

Une vision globale s'impose donc, dans la conception des dispositifs didactiques et en particulier le manuel scolaire. Cette globalité ne se fait sentir ni dans les répertoires de connaissances que l'école dispense, ni dans les socles de savoir-faire que l'école fait acquérir. C'est dans le manuel scolaire que tout changement de qualité doit avoir lieu car la famille éducative lui confère le statut de programme, voire de curriculum.

En escamotant sa référence aux décisions axiologiques figurant explicitement dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, le manuel scolaire s'est désaffecté de l'esprit des réformes entamées à l'école. Une désaffectation socioculturelle fort coûteuse pour l'apprenant algérien. 122 heures d'exploration dans un folklore sans liens avec la réalité d'un apprenant qui préfère voir des films en 3D puisés dans des contes et des fables. L'une des raisons de démotivation de nos apprenants quant à ce genre de récits est les technologies numériques qui appellent l'apprenant non à lire des contes mais à les voir sur son écran en son et en images et lui permettre d'interagir avec les personnages et agir sur le cours de l'évènement.

La remise en cause de ce genre narratif datant du XVII^e siècle est motivée par le fait que ces récits ne puissent servir de leviers pour enseigner des valeurs spécifiques à l'apprenant algérien. Ils limitent le champ de vision des praticiens pédagogiques et ils trouvent peu de place et moins de fréquence dans les pratiques sociales. Cette décontextualisation sociale et cette désaffectation pour ce genre narratif maladroitement présenté dans le manuel constituent un écart flagrant par rapport aux finalités du système éducatif algérien.

Malheureusement, les supports d'enseignement-apprentissage ne s'inscrivent pas dans cette urgence idéologique et géopolitique de l'actualité. Une véritable appartenance aux valeurs de notre pays, à son sol, à ses ressources, à son passé, à son présent et à son avenir pourraient entraîner cohésion et union entre ses individus et ses différentes communautés. Une condition sine qua non pour pouvoir faire face aux défis géopolitiques de différentes natures.

Certes, l'école ne constitue pas le seul pouvoir chargé de transmettre ces principes, ni la seule responsable de l'acquisition et de la préservation de ces valeurs, mais cela ne l'empêche pas d'honorer sa part de responsabilité en distillant l'enseignement de ces valeurs dans les contenus qu'elle dispense.

4. Manuel et compétences

Si l'absence des repères axiologiques dans l'approche adoptée dans la conception du manuel scolaire s'avère comme une imperfection, il faudrait aussi reprocher à ce manuel son caractère maximaliste.

Les critères exprimés dans le cahier des charges relatifs à l'élaboration des manuels affirment la nécessité de conformité du manuel au programme et aux lois d'orientation.

6. Manuel maximaliste

A vouloir tout faire apprendre à l'apprenant en matière de narration, le manuel dévie encore de la trajectoire d'une bonne transposition didactique. Contrairement au programme structuré sur des axes fondamentaux d'une approche curriculaire, le manuel scolaire préfère la quantité des contenus sur la qualité des situations d'apprentissage dans lesquelles ils sont présentés.

C'est un manuel qui se veut exhaustif. Un long répertoire de savoirs et de savoir-faire occupe ses pages. L'idée d'un manuel complet et bien rempli ne cesse de peser sur la réflexion pédagogique. Ce qui influe négativement sur la qualité des apprentissages et amenuise leur durabilité dans les représentations des apprenants.

Le taux de recouvrement d'un savoir ou d'une procédure est très faible dans les chapitres du manuel. Un savoir abordé dans une séquence ne sera pas reconduit en vue de sa pérennisation durant le cursus scolaire. Cette masse de savoirs affaiblit la mémorisation des ressources et leur mobilisation dans d'autres contextes scolaires ou extra scolaires. Cette maximalisation au niveau des contenus ne passe pas sans donner un rythme d'accélération pour achever le programme et le manuel dans les délais. Cela se fait au détriment d'un enseignement de qualité soucieux de faire peu et bien. Faute de temps, l'enseignant se retrouve dans une situation embarrassante où l'achèvement d'un programme l'oblige à adopter une méthode expositive avec ses apprenants surtout au niveau des derniers chapitres se situant au troisième

trimestre. Une déviation par rapport à une approche qui répugne à toute pratique expositive à l'école.

Cette exhaustivité mal placée dans la présentation des savoirs et des procédures dans le manuel sert mal l'acquisition des ressources auxquelles toute compétence doit son existence et sa survie.

Ce flux de savoirs constitue un autre écart à l'approche par compétences qui, certes, accorde une place importante aux ressources, mais qui accorde également une place aussi importante à leur mobilisation et à leur transfert.

Quand la composante déclarative s'impose avec force et s'accapare de tout l'espace du parcours d'enseignement-apprentissage et le détourne de ses finalités et de ses objectifs, elle constitue un danger sur l'école.

En d'autres mots, quand la composante déclarative domine les apprentissages, l'égalité des chances entre les apprenants s'amenuise et les déperditions scolaires augmentent. Car pour ASTOLFI « *Le danger est qu'on enseigne les savoirs en tant que tels, comme s'ils étaient en eux-mêmes une finalité.* »¹⁸. Et aucun ne peut imaginer ce « danger » sans corrélation avec le décrochage et l'échec scolaire.

Cela ne signifie pas une dévalorisation de la composante déclarative à l'école. Les connaissances et les procédures sont des moyens indispensables pour le fonctionnement de toutes les institutions éducatives ; mais la fonction de ces connaissances réside dans l'activation d'autres objectifs plus « nobles » servant l'action et la modification des comportements et l'évolution dans l'exercice et la maîtrise des compétences.

Il s'agit d'une intention intelligente consistant en effet, à réorienter ces savoirs et ces procédures dans une logique de capacités et de compétences. Connaître, c'est bien. Agir à l'aide de cette connaissance, ce sera meilleur.

On voit clairement l'utilité des savoirs et des procédures quand ils sont mobilisés pour résoudre un problème, ou retrouver un équilibre mis à l'épreuve. Une logique de pragmatisme

¹⁸ - MINDER, M., op.cit, p 42

fait acte de présence dans les approches actionnelles et notamment dans l'approche par compétences.

Dans le programme de 2°AM, les savoirs et savoir-faire constituent des ressources nécessaires à l'acquisition des compétences ; mais dans le manuel scolaire, cette visée est déformée de telle sorte que beaucoup de contenus s'organisent isolément dans la pédagogie de question-réponse.

L'écart réside, en réalité, aux différents dysfonctionnements des situations d'apprentissage proposées dans le manuel qui se résument par une méthodologie ne s'insérant pas dans les approches se centrant beaucoup plus sur l'apprenant que sur les contenus.

Le manuel scolaire ne s'est pas investi dans une logique qui confère aux apprentissages sens et utilité.

Dans un processus de transposition normal, les savoirs déclaratifs se présentant comme des ressources à faire acquérir doublent leur intention et deviennent eux-mêmes des moyens au service d'autres intentions pédagogiques plus grandes et plus « nobles » selon l'approche par les compétences. Etant donné que la compétence est elle-même un savoir dynamique mobilisant d'autres savoirs d'ordre déclaratif, procédural et conatif, elle ne peut négliger cette composante déclarative de son « anatomie » structurelle.

La composante de la compétence existe dans le manuel scolaire. Elle est présente dans sa globalité et dans ses détails. La globale est annoncée en début du projet, et ses détails (niveaux de compétence) au niveau de chaque séquence même si parfois le libellé de cette composante est mal formulé.

Une approche par compétences fonctionne dans et par la mobilisation de plusieurs pédagogies qui concourent toutes à son acquisition et à son développement. Le manuel scolaire prétendant être conçu et élaboré dans cette approche ne fait pas allusion à la différenciation des apprentissages, ni à l'apprentissage de l'intégration des acquis, ni à l'évaluation, ni à la remédiation.

Les manquements constatés au niveau de toutes ces pédagogies de réussite situent le livre de français de 2°AM dans une approche se souciant en premier lieu des contenus et des procédures. Cela pourrait s'expliquer par une fidélité des manuels à la tradition et leur la résistance au changement.

L'apprenant, en utilisant ce manuel, se retrouve face à un amoncellement de connaissances et de procédures négligeant l'évocation du déjà étudié et connu dans les apprentissages précédents et faisant abstraction de la méthode inductive où il parvient à tirer et élaborer les conclusions dans le cheminement de la leçon. Tout est fait pour lui ; et lui, il n'a qu'à recopier sur son cahier. Les règles de grammaire ou de vocabulaire, par exemple, sont présentées explicitement dans des encadrés jaunes comme si l'apprenant était un entonnoir et sa mission consistait à se remplir la tête. (voir pages 26, 28, 30, 39 manuel scolaire)

Il est à rappeler que le programme de 2°AM met l'accent sur tout ce qui est favorable à un enseignement-apprentissage de qualité. Mais il s'agit d'une conception limitée du processus à suivre et à respecter en matière de transposition didactique. Toutes les pédagogies de réussite sont prises en compte dans le programme, mais leur transposition en méthodes, démarches et stratégies a échoué.

A l'oral, le manuel n'instaure pas des limites entre les aspects différents que travaillent respectivement la compréhension de l'oral et l'expression orale. Les compétences visées par l'oral en réception diffèrent de celles visées par l'oral en production. Ce dernier se présente sous le libellé d'une compétence : comprendre oralement un récit de fiction. Cette compétence se décline en plusieurs composantes : savoir se positionner en tant qu'auditeur, produire un récit cohérent et compréhensible. Mais au niveau de la compréhension de l'oral, c'est le savoir écouter et comprendre qui sont développés au cours des apprentissages.

Non seulement, les deux aspects de l'oral divergent dans leurs visées, mais ils divergent aussi par les différentes situations d'apprentissage que chaque séance propose. Ces divergences bien prononcées par les deux aspects de l'oral sont escamotés dans le manuel. Un jumelage entre l'oral en réception et en production efface les frontières qui doivent exister pour une gestion normale de l'oral avec les apprenants. Cette absence de visibilité différentielle risque d'amoindrir la valeur de l'un des deux aspects ; et par conséquent, sa négligence dans les pratiques de classe. Une fois négligée, l'acquisition des compétences se retrouvent freinées dans le cursus scolaire. Les domaines d'enseignement-apprentissage sont inséparables et doivent fonctionner en synergie car ils concourent tous à maîtriser la langue française à l'oral et à l'écrit.

Ce qui est proposé dans le manuel ne dépasse pas des activités mal formulées dans des situations d'apprentissage anodines. Des questionnaires sans supports audio adéquats faisant de la voix de l'enseignant le seul moyen pour travailler la compréhension de l'oral. La présentation

d'un domaine d'apprentissage indispensable à l'acquisition du français sans supports audiovisuels marque un autre écart par rapport aux recommandations du programme et soulève un autre problème référant aux insuffisances du matériel didactique mis en œuvre pour réaliser les objectifs du programme.

Nous revenons toujours à cette obsession de prédominance du savoir scolaire sur l'approche par compétence qui vise une formation non seulement dans le domaine de savoirs et de savoir-faire scolaires ; mais aussi dans le domaine des compétences qui tendent les connaissances et les procédures en dehors de l'école pour les situer dans le vécu de l'apprenant.

Une telle vision ne fonctionne pas sans apporter des changements au niveau de la création et de l'élaboration des dispositifs didactiques en harmonie avec les décisions de changement de l'école, de l'apprenant et de la société.

5. Ecart aux approches pédagogies spécifiques à l'APC

5.1. Approches pédagogiques et méthodes d'enseignement

5.1.1. L'approche par compétences

L'approche par compétences fait intervenir, pour son fonctionnement des pédagogies basées sur la mise en pratique et la résolution de problèmes dans des situations significatives contextualisées, c'est-à-dire en lien étroit avec la vie courante des apprenants et de la communauté dans laquelle ils vivent.

Si l'apprentissage se définit par l'acquisition d'une conduite nouvelle d'une capacité de pratiquer un comportement nouveau ou une manière d'être nouvelle, cela suppose la présence des conditions favorisant l'activité de construction que doit fournir l'apprenant face aux pratiques de classe . Les situations d'apprentissage avec tout ce qu'elles proposent comme styles d'apprentissage, objets et moyens didactiques doivent aider à réaliser cette entreprise de construction chez l'apprenant en privilégiant les activités d'analyse et de synthèse que l'apprenant fait lui-même dans le but d'atteindre un résultat tracé en début de son action. Comme il est insuffisant d'acquérir un comportement nouveau si le dispositif d'apprentissage ne prend pas en compte de créer des situations nouvelles permettant l'intégration du comportement acquis pour enrichir le stock de comportements disponibles chez l'apprenant. Cette condition qui donne appui à la répétition et à la manipulation des objets d'apprentissages

dans des aspects différents de la vie courante confère aux apprentissages une dimension pratique.

Cette phase d'apprentissage-construction ne peut avoir lieu que si l'apprenant est intéressé par ce qu'on lui propose et que ce qu'on lui propose abouti grâce à son action et à son engagement dans l'exécution des tâches d'apprentissage.

Multiples sont les facteurs qui entraînent l'activité d'un apprenant. Ce sont des facteurs conscients et inconscients de natures différentes : intellectuelle, affective, individuelle et sociale. Ils sont tous regroupés sous la catégorie de besoin. Aux différents besoins correspondent des attitudes qui déterminent les relations entre l'apprenant et son environnement. L'attitude que l'apprenant adopte et mobilise à l'égard de l'objet d'apprentissage se traduit par l'intérêt qu'il lui accorde et qu'il accorde à la situation d'apprentissage, aux autres et à lui-même.

Ces éléments de motivation qui se combinent simultanément dans toutes les activités de classe ne peuvent exister que si l'apprenant s'engage et se voit engagé dans un projet individuel lui permettant d'acquérir des compétences de différents ordres. *« Cette conception de l'intervention éducative fait appel à un dispositif didactique de type « problème-compréhension-application » par rapport opposition à d'autres dispositifs de type « explication-application » ou celui de « observation compréhension-application »*¹⁹ Ce type de dispositif centré sur l'apprenant adopte la pédagogie par résolution de problèmes comme démarche pour conférer aux apprentissages signification et durabilité.

Rentrent en jeu les manières d'apprentissage, leur transfert et leurs conséquences sur l'enseignement. Les manipulations et traitements des informations en classe et les manières dont elles sont présentées définissent la nature des situations d'apprentissage qui conduisent aux résultats attendus par un programme d'enseignement. Ces résultats sont évalués grâce aux capacités de transfert de ces apprentissages dans d'autres situations de résolution de problèmes. Cette mobilisation de compétences dans d'autres circonstances constitue une preuve que l'opération d'apprentissage a effectivement eu lieu et qu'un nouveau comportement est visible et palpable dans le problème résolu ou dans la réussite obtenue face à une épreuve. Il est à

¹⁹- Le manuel scolaire "réformé" ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001, <https://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012080ar.pdf>, consulté le 28/02/2016 à 19h45'

mettre en évidence que toute opération de transfert dépend automatiquement du style et de la forme d'apprentissage qui l'ont précédé. Il n'y a pas de transfert si l'intention de transfert n'est pas fortement présente dans l'élaboration des situations d'apprentissage et dans leur déroulement en classe avec les apprenants.

Ce sont des conditions préalables qui déterminent la conception d'un dispositif d'enseignement et de sa mise en œuvre en classe. Dans cet esprit d'efficacité pédagogique, il importe d'accorder beaucoup d'intérêt non seulement aux contenus pédagogiques, mais aussi et surtout aux démarches que l'apprenant doit suivre pour apprendre, pratiquer et évoluer dans sa vie scolaire et sa vie courante. Il s'agit d'un enseignement-apprentissage différencié où chaque apprenant peut s'accomplir et affirmer son identité scolaire en prenant l'apprentissage comme une responsabilité dont il ne peut se défaire.

5.1.2. Le manuel et la réalisation de la compétence globale

Une compétence globale est constituée de plusieurs compétences terminales. Elle peut être atteinte à la fin d'une année scolaire ou à la fin d'un cycle. Dans le manuel scolaire, elle constitue le profil de sortie du second palier. Connaître ce profil de sortie ou cet objectif terminal d'intégration rend les pratiques de classe plus efficaces et favorise le passage des élèves au cycle supérieur. Quel est le profil de l'élève qui passe du primaire au collège ? Quel est le profil du collégien qui passe au secondaire ?

Cela suppose que les enseignants au niveau de chaque cycle préparent les compétences requises pour pouvoir aborder le cycle supérieur suivant. Quel est le nombre d'élèves qui ne maîtrisent pas encore la lecture courante et l'écriture en 2^{ème} AM ? Ils sont hélas, nombreux. Et les rendre capables d'exercer des compétences paraît chose très difficile. L'approche par compétence en empruntant la voie de la pédagogie du projet et celle de l'intégration ne réussit que si les enseignants prennent en considération ces objectifs terminaux d'intégration et s'inscrivent dans un projet de construction de compétences en faveur de la qualité pédagogique.

Si le programme de 2^oAM précise explicitement les objectifs de l'enseignement du français. Il consiste à permettre aux apprenants de devenir compétents dans l'utilisation de la langue dans les différentes situations de communication orales et écrites.

Ainsi, les approches pédagogiques appropriées pour l'enseignement et l'apprentissage des compétences linguistiques sont explicitées et mobilisées.

5.1.2. Ecart à une méthodologie

Les connaissances, les attitudes et les compétences sont des éléments clé pour prendre des décisions quant aux comportements qu'un individu choisit d'adopter ou de changer. Si nous voulons que l'éducation soit efficace, il faut que ces trois aspects soient inclus dans le curriculum.

Une approche fondée sur les compétences ne fait pas appel à une seule pédagogie spécifique, mais plutôt à un ensemble de pédagogies et de « stratégies » pouvant être appliquées à différents moments. Un point essentiel à retenir est que l'approche par compétences demande du temps puisqu'elle requiert une mise en pratique, répétée à plusieurs occasions, par chaque apprenant.

Pour pouvoir acquérir des compétences, il faut apprendre comment appliquer des connaissances appropriées à la résolution de situations et problèmes quotidiens concrets. On considère généralement que l'approche pédagogique par compétences est la plus appropriée à l'enseignement et à l'apprentissage efficaces dans les domaines linguistiques.

C'est à la lumière des pédagogies spécifiques au fonctionnement de l'approche par compétences que nous aborderons ce chapitre. Nous les appelons « pédagogies de réussite ». La pédagogie par résolution de problème, la pédagogie de l'intégration et de la mobilisation des acquis, la pédagogie différenciée sont mobilisées dans notre travail pour montrer les limites d'investissement didactique dans lesquelles on a réalisé le manuel.

6. Le manuel et les compétences visées par les programmes

Une lecture linéaire du développement de la compétence globale du manuel révèle une considération légère quant à la rédaction des libellés des compétences et des niveaux de compétences dans les trois projets didactiques. Au niveau de ces projets narratifs le verbe « rédiger » est formulé au présent à la première personne du pluriel. C'est le projet pédagogique que les apprenants doivent construire au fur et à mesure de la progression des apprentissages. Mais aucune formulation de compétence n'est présentée à la première personne. La maîtrise d'une compétence ne doit pas concerner le groupe classe ; c'est une affaire individuelle. Chaque apprenant doit l'acquérir sur son propre compte et à ses dépens. Le projet d'action des apprenants concernant la rédaction « d'un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un

autre collègue » constitue le champ d'action et de socialisation d'une compétence en voie d'acquisition. Mais au niveau didactique, la formulation de la compétence terminale n'est annoncée que dans la répartition des apprentissages dans la page 4 du manuel.

Cette mauvaise formulation affecte presque tout le manuel. Lorsque nous considérons la formulation des niveaux de compétences dans lesquels est traduite la compétence terminale : savoir raconter à travers le conte, nous constatons l'utilisation de verbes inappropriés qui ne reflètent pas la réalité du processus qui mène à leur acquisition.

« Je découvre la situation initiale du conte », « Je découvre la suite des événements du conte » « Je découvre le portrait des personnages du conte » et « Je découvre la fin du conte ». (Manuel de français de 2^o Année Moyenne, p : 07)

Quatre séquences d'apprentissage où chacune d'elles est conduite par une compétence partielle. Certes, elles sont rédigées à la première personne du singulier. Mais ce qui dérange dans la rédaction des sous compétences, c'est le verbe « découvrir ». Il s'agit bien d'un verbe d'action transitif. Mais suffit-il de découvrir quelque chose pour se l'approprier ?

Le verbe « découvrir » est inapproprié. Car il convient aux démarches visant l'apport des ressources nécessaires à l'acquisition des objectifs. Si l'apprentissage d'un palier de compétence se limite à cette action anodine par rapport à d'autres actions plus constructives dans un enseignement-apprentissage par compétences, il sera vain et sans effets sur l'acquisition de la compétence terminale.

Car les compétences qu'elles soient globales ou partielles relèvent du domaine du complexe. Les formuler avec légèreté par des verbes inadéquats révèle une conception simpliste d'une approche curriculaire.

Le choix d'un verbe d'action dans l'apprentissage des compétences renseigne sur la tâche à accomplir et le processus pédagogique dans lequel se fait l'opération d'apprentissage. Le verbe « rédiger » renferme une intention, un processus, une durée et une signification.

7. Le manuel et la traduction de ces compétences en objectifs d'apprentissage

Si les compétences visées par le programme sont exprimées dans le manuel scolaire, leur modelage en niveaux et en objectifs d'apprentissage est d'une importance majeure parce que toutes les situations d'apprentissage et leur qualité en découlent.

Si le programme en amont, vise à faire acquérir des compétences dans la réception et la production des messages écrits et oraux, sa transposition didactique en manuel donnera à cette vision son être réel et son champ d'action. Ainsi, la compétence « savoir raconter à travers le conte » se trouve prise en charge par toutes les situations et activités d'apprentissage du projet. Ces ressources sont traduites pendant leur enseignement-apprentissage en objectifs dont certains développent des compétences transversales. Au niveau de l'écrit en réception, la compétence transversale « construire le sens de l'écrit » constitue la cible de l'apprentissage de la compréhension de l'écrit. Cette compétence transversale ne peut se développer que dans le cadre de situations d'apprentissage conduites elles-mêmes par des objectifs opérationnels tels émettre des hypothèses de sens à partir de l'image du texte, mettre en évidence les grandes articulations du texte, dégager la visée de l'auteur du texte, dégager les faits de langue caractérisant le type du texte, définir le type du texte étudié, etc. Cette cohésion méthodologique menée par des objectifs permettra la réalisation de la compétence de recevoir et de produire des messages écrits. (exemples: voir manuel, page : 9, 19, 22, 62, 99, 112)

De tels objectifs confèrent au manuel plus de visibilité au niveau de son organisation et plus de malléabilité quant à son utilisation. Cette hiérarchisation organisationnelle est profitable à l'élève et à l'enseignant dans les pratiques de classe de tous les jours.

Cette progression favorable à une bonne gestion de la classe relève de l'ingénierie pédagogique. Or, le manuel ne suit pas cette progression la traduction des compétences en objectifs d'apprentissage.

Des fluctuations entachent les situations d'apprentissage proposées. Les unes impliquent l'apprenant dans une séquence ; d'autres l'éclipsent. Au niveau des séances de lecture, le « je » renvoyant à l'apprenant existe surtout dans le déroulement de contenus de lecture ; mais ce « je » disparaît de la scène pédagogique au niveau des autres apprentissages linguistiques comme si les apprentissages qui succèdent aux lectures n'avaient pas de destinataire. Impliquer l'apprenant dans l'apprentissage constitue la première condition de la

mise en place d'une bonne situation d'apprentissage. Car « je » implique une attention particulière à l'élaboration des situations d'apprentissage. Plusieurs considérations psychopédagogiques conditionnent l'apprentissage et sa réussite. Ces considérations, paraît-il, ne sont prises en compte ; ce qui fait que la présence de l'apprenant soit fluctuante dans les séquences du manuel. Son statut de faiseur et de constructeur de son propre apprentissage concède du terrain en faveur d'un récepteur de questions et de répondeur.

8. Le manuel et la traduction de ces objectifs en activités d'apprentissage

Tout devrait s'enchaîner dans un manuel dans une logique d'interdépendance didactique. Il n'est pas suffisant que les compétences soient traduites en objectifs d'apprentissage. Comme nous l'avons souligné précédemment, les situations d'apprentissage ne sont pas bien considérées du point de vue épistémologique. A comparer les contenus présents avec les définitions des didacticiens, nous nous rendons compte de la distance qui sépare les situations proposées des critères d'élaboration dans ces définitions. Est situation d'apprentissage toute situation où sont réunies « (...) *les conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage. Elles incluent celles où se trouve l'apprenant (son état physique, sa disponibilité, sa motivation, son passé scolaire, ses représentations relatives à la langue qu'il apprend ou aux modalités d'apprentissage, etc.)* »²⁰

Les activités du manuel centrent leur intérêt sur le contenu notionnel à transmettre à l'apprenant. Elles commencent toutes par une phase d'observation et finissent par une phase d'exercices systématiques pour mémoriser les notions linguistiques étudiées. Quelle place occupe l'apprenant dans ces activités ? Peu de place. Ses représentations et ses connaissances antérieures ne sont pas réactivées en début des activités ; ses facultés cognitives ne sont pas sollicitées car les conclusions lui sont présentées ex cathedra ; ses désirs ne sont pas stimulés car les thèmes le situent dans une époque lointaine qui n'est pas la sienne ; son état physique importe peu car il est placé dans un espace page où tout est serré et dominé par le jaune. Des pages qui débordent tellement qu'elles sont remplies.

²⁰- CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du français, Langue Seconde et Etrangère*, Clé international, Paris, janvier 2006, p 222

La méthode dans laquelle ces activités sont élaborées rendent difficiles l'assimilation et la réalisation des objectifs attendus. Les activités d'apprentissage qui ne sont pas construites dans une démarche de résolution de problème ne favorisent pas l'acquisition des ressources, moins encore des compétences. Dans la manuel, on ne trouve ni graduation, ni pertinence par rapport à l'objectif général qui préside le déroulement de la séquence. Aucune activité n'est proposée pour apprendre à présenter un personnage, un lieu, un manque dans une situation initiale. (EXEMPLES) : Cette grammaire relative à la description dans la narration n'a pas été mise en évidence et n'a pas constitué la situation d'apprentissage tournant autour de la compétence « savoir rédiger une situation initiale. Cet écart s'explique par la valorisation de contenus notionnels sans liens solides avec l'objectif de la séquence. Ce manque de prudence dans leur élaboration et leur présentation fragilise l'acquisition des ressources ; et par conséquent, le cheminement vers l'acquisition de la compétence « savoir raconter à travers le conte » sera pavé d'insuffisances en connaissances, de non maîtrise des procédures et d'absence du savoir-intégrer.

9. Le manuel et l'apprentissage de l'intégration

L'objectif « apprendre à l'apprenant comment il doit apprendre » doit constituer un souci permanent dans le déroulement des apprentissages.

L'apprentissage de la mobilisation des ressources et leur intégration dans des situations nouvelles significatives dans le programme scolaire exige de repenser fondamentalement, non seulement les contenus, mais aussi la manière de les présenter et de les enseigner.

Les manuels scolaires doivent s'adapter aux réformes et s'intégrer dans la vision curriculaire du système éducatif. Ce qui suppose des compétences en matière de transposition. Car la réussite de l'école, c'est-à-dire l'impact des approches sur les résultats d'apprentissage, dépend en grande partie de matériels didactiques mis au service des apprentissages.

Les activités d'intégration sont des tâches mobilisation de ressources dans des situations significatives. Cette mobilisation est un passage obligé dans l'acquisition des compétences. Connaître les caractéristiques d'une activité d'intégration et la méthodologie qui facilite son élaboration sont des savoir-faire que le manuel doit adopter dans la construction des ressources favorisant une participation active des apprenants. Leur méconnaissance ou négligence pourra entraîner l'enseignement-apprentissage de la langue dans la méthode traditionnelle

transmissive, et par conséquent les savoirs perdraient leur portée significative aux yeux des apprenants et entraîneraient démotivation et découragement.

9.1. Les apprentissages ponctuels : les savoirs ressources

Nul ne peut ôter à l'école son rôle dans la construction des savoirs chez ses sujets. C'est par l'acquisition des savoirs que l'individu se fait une représentation sur le monde dans lequel il évolue et sur lequel il agit. Définis comme un « *Ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues* »²¹ les savoirs présentés dans le manuel tournent autour du récit de fiction où savoirs déclaratifs, savoirs procéduraux constituent des assises pour maîtriser le discours narratif dans tous les champs notionnels de la langue : oral et écrit en réception et en production.

En effet, ces savoirs déclaratifs et procéduraux représentent des outils indispensables pour acquérir la compétence de raconter des faits imaginaires. Pour cela, ils ne deviennent ressources que si l'apprenant se les approprie et les transforme en objets transférables dans d'autres situations où ils peuvent être utilisés à volonté et à bon escient.

Mais qu'en est-il de ces savoirs dans le manuel ? Sont-ils en nombre suffisants ? S'inscrivent-ils tous dans la narration de fiction ? Sont-ils variés ? Le procédural, est-il présenté de manière explicite ?

Le manuel focalise son intérêt beaucoup plus sur les savoirs relatifs à la grammaire. Les exercices sont toujours couronnés par les règles placées dans des encadrés jaunes. Ces règles sont annoncées par la rubrique « Je retiens ».

Le cheminement de l'apprenant vers la mémorisation de la règle ne prend pas en compte les dimensions sociales et psychologiques de l'apprenant. Présentés dans des rubriques et des séances de manière parcellaire, ces savoirs théoriques ne sont pas appuyés par des savoirs procéduraux dont la fonction réside dans la manipulation des savoirs à l'aide des techniques lui permettant d'aboutir tout seul à la formalisation des règles et au passage au stade conceptualisation des objets présentés dans les activités d'apprentissage.

Pour que les savoirs déclaratifs prennent une place durable chez les apprenants, il faut qu'ils soient le résultat d'une investigation individuelle dans le domaine de l'action

²¹ - DREYFUSS, B et al., op.cit, p 944

pédagogique. Or les situations d'apprentissage dans le manuel ne sont pas formulées de manière à faire de ces savoirs des ressources mobilisables dans les situations de la vie. La prééminence des contenus linguistiques sur le procédural a conféré au manuel un caractère de désuétude. Les savoirs présentés dans le manuel existent en abondance à l'extérieur de l'école. La disponibilité des ouvrages et la multiplication des réseaux numériques divulguant ces savoirs arrachent aux manuels scolaires ce privilège maintenu depuis des siècles. Car l'enjeu actuel dans la conception des livres scolaires se situe beaucoup plus dans le comment faire des savoirs déclaratifs des savoirs faire utiles dans la gestion de la vie quotidienne. Et là encore, le manuel de 2°AM a échoué. Ces savoirs faire exprimés sous forme de capacités et compétences constituent des objectifs à réaliser à court, à moyen ou à long terme.

Dans le manuel, il y a une déclinaison de l'objectif terminal d'intégration en chapitres et sous chapitres pour des raisons didactiques et opérationnelles. Cette matrice conceptuelle échelonne les différents chapitres du manuel. Le savoir raconter à travers la fiction, constituant la compétence globale de l'année est divisé, pour des raisons de progressivité en matière d'acquisition, en niveaux ou en paliers de compétence. Chaque séquence prend en charge un des niveaux et le déroule dans un cadre d'enseignement apprentissage prenant en compte l'oral et l'écrit. Le manuel est structuré suivant ce plan organisationnel vertical de la compétence disciplinaire à faire acquérir. Trois projets pédagogiques déclinés en dix séquences où chaque séquence apporte les ressources nécessaires à la maîtrise de l'objectif conducteur de la séquence. L'objectif terminal d'intégration joue le rôle d'un fil conducteur permettant au manuel d'avoir une cohérence structurelle et organisationnelle.

La compétence globale travaillée par le manuel se manifeste dans une grammaire textuelle où les concepts utilisés gravitent autour du récit de fiction. Situation initiale, évènement, personnage, actant, temps, lieu, autant de concepts conduits tous par une seule notion : la narration. Là aussi, le manuel a pu satisfaire à une caractéristique : la présence d'un concept intégrateur et fédérateur.

Mais la présence d'une matrice conceptuelle et la présence d'un concept intégrateur et fédérateur suffisent-elles pour faire acquérir à l'apprenant le pouvoir raconter ?

Si la structure conceptuelle du manuel scolaire et les concepts intégrateurs permettant d'établir des interconnexions entre ses contenus sont là et lui confèrent une grande lisibilité par la famille éducative, les situations d'apprentissage proposées ne profitent pas de son état organisationnel. Elles versent presque toutes dans une logique d'accumulation épistémologique.

En effet, le manuel rompt avec la mission la plus importante qui lui est dévolue : la structuration formelle des acquis et l'entraînement à l'acquisition de la compétence préconisée par le programme. Les soucis accordés aux contenus d'apprentissage au détriment d'une méthodologie efficace apparente dans leur présentation font des exercices élaborés des exercices sans impact sur la formation de l'apprenant pour l'école et pour la vie.

9.2. Domaine de l'oral en réception et en production

Dix pages sur cent cinquante neuf sont accordées à l'enseignement-apprentissage de l'oral en réception et en production. Et les situations qui y sont proposées n'installent ni compétences disciplinaires, ni compétences transversales. Se positionner en tant qu'auditeur pour développer l'écoute, participer à un échange verbal, ces composantes de la compétence se voient mal servies par le manuel. En compréhension de l'oral, des consignes proches de l'absurde conduisent l'apprentissage. Considérons les situations suivantes en page : 08 du manuel : « *J'écoute et j'analyse le début d'un conte* »

« Consignes d'écoute : Lis attentivement les questions ci-dessous avant d'écouter le conte. » (manuel, p : 8)

L'action demandée à l'apprenant est confuse. Elle n'est pas incluse dans une situation d'apprentissage et ne correspond pas à aucun élément des taxonomies. L'écoute et la compréhension du message dit doivent être guidées par des verbes précisant d'abord une chronologie et une mise en relief de l'action qui convienne le mieux au développement des compétences de l'écoute et de la compréhension de ce qu'on écoute. L'analyse n'a pas de place dans ce contexte. Ce qu'il faudrait y mettre, ce sont l'écoute et la compréhension. Il s'agit d'une écoute orientée par des consignes étagées en plusieurs phases afin d'assurer une compréhension globale du texte écouté. Mais la consigne met en avant l'action de lire « Lis attentivement les questions ci-dessous avant d'écouter le conte. ». La présence de l'adverbe « ci-dessous » ôte à l'oral sa fonction et ses objectifs et donne l'impression qu'il s'agit d'une séance portant sur l'écrit. Au niveau de l'oral en production, l'énoncé consigne défigure l'apprentissage de la production orale chez l'apprenant en lui imposant des exigences qui échappent à la nature de la langue dans son aspect dynamique oral. Certes, le critère de pertinence doit être évalué dans la prise de parole dans un contexte de narration ; mais imposer à l'apprenant la grammaire de l'écrit lorsqu'il parle constitue un défi que l'humain ne peut supporter et travestit la parole en texte écouté.

« A mon tour de m'exprimer »

« Le récit que tu viens d'écouter ne t'est pas étranger. Imaginer la suite n'est donc pas difficile. Avec tes camarades continuez de raconter l'histoire, en vous basant sur ce que vous savez déjà. N'oubliez pas, votre histoire doit être claire de façon à être appréciée de tous. »²²

Est-ce possible de solliciter les apprenants à une prise de parole collective ? Cette consigne ne s'inscrit pas seulement dans la non faisabilité ; mais elle est formulée dans une grammaire de non sens : entre « tu » et « vous », l'apprenant ne sait la tâche n'engage que lui ou elle concerne tout le groupe classe..

Ces amalgames ne se limitent pas à une seule séquence. Au contraire, Ils accompagnent le défilement des apprentissages tout au long du manuel. S'agit-il d'inattentions au niveau de sa conception ? Ou ces imperfections sont dues à des représentations influençant les pratiques de transposition didactique ?

Si nous consultons les autres séquences pour voir comment la compréhension de l'oral et l'expression orale sont didactisées, nous aboutirons aux mêmes remarques et aux mêmes imperfections. **(Voir pages :21, 35, 47, etc.)**

En travaillant sur les domaines d'enseignement-apprentissage du français en 2° AM, nous constatons que le manuel pratique l'amalgame. Une confusion entre objectifs visés par chaque domaine et la démarche suivie dans les activités pédagogiques. Entre l'oral en réception et en production, le manuel n'a pas pu annoncer une démarche de faisabilité claire. En effet, la compréhension de l'oral est fondue dans l'expression orale. Nous n'appelons pas à établir des frontières entre les séances d'apprentissage ; cela contredit la logique de notre travail. Mais ce que nous reprochons à cette fonte de deux séances la déperdition des objectifs visés par chacune d'elles. L'amalgame entre les objectifs entraîne inévitablement la négligence des situations d'apprentissage qui mènent à la réalisation des objectifs et des compétences. Cette désaffection se trouve presque dans tous les contenus censés traiter des quatre domaines d'apprentissage : l'oral et l'écrit en réception et en production.

²² - MADAGH, A-S, *Manuel de Français 2^{ème} Année Moyenne*, Office Nationale des Publications scolaires, Alger, 2011-2012, p 08

La place de l'oral dans le cycle moyen est réduite à deux séances et il n'est évalué ni dans les devoirs ni dans les examens ni dans les évaluations certificatives de fin de l'année ou du cycle. Tout est focalisé sur l'écrit. Dans le manuel de 2^oAM, il est présenté sous une forme hybride où les objectifs sont mélangés. Dans certaines séquences, on ne sent pas de frontières entre la compréhension de l'oral et l'expression orale. Alors que chaque séance a ses objectifs spécifiques et sa démarche particulière. Cette fusion entraîne le désaveu des apprenants et surtout des enseignants qui orientent leurs pratiques de l'oral dans la production. Ce détournement de l'oral en réception est dû à l'absence de matériels didactiques portant sur des documents multimédias exploitables en salles de classe. Les récits en vidéos pullulent sur CD et sur les réseaux sociaux. Mais le Ministère de l'Education Nationale n'a pas sa propre production didactique concernant l'oral et n'a outillé ni les enseignants ni les apprenants de ces documents. Heureusement, les moyens de projection sont disponibles au niveau des établissements scolaires, même si certains responsables demeurent difficiles quant à la mise de ces moyens didactiques entre les mains des enseignants, de peur de voir ces matériels subir dégradation ou perte. Mais le problème réside toujours dans la disponibilité des contenus numériques favorisant l'acquisition de compétences orales permettant aux apprenants une manipulation meilleure de la langue.

Il est important de signaler ici les différences entre les deux facettes de l'oral. Elles sont explicitement énoncées dans le programme sous forme de compétences terminales. Ces compétences apportent des situations d'apprentissage variées permettant d'aller vers l'acquisition des compétences requises dans le programme.

9.3. Domaine de l'écrit en réception et en production

Tout est centré sur l'écrit en réception dans le manuel. Une pléthore de textes et d'exercices versant tous dans la grammaire textuelle vise l'acquisition du savoir raconter sur le plan de l'écrit.

Vu le cadre pédagogique dans lequel les situations d'apprentissage de l'écrit sont présentées amène à confirmer que cette profusion en contenus ne servira pas à grand-chose en matière d'acquisition, ni une garantie pour devenir compétent en matière de narration. Car l'exercitation à l'écrit ne dépasse pas le cadre traditionnel qui inscrit l'apprentissage de l'écrit dans la pédagogie de question-réponse. Si dans le programme, les objectifs de compétence gravitent

autour de l'activité déployée par l'apprenant, le manuel centre son activité sur une relation de conformité entre le questionnement et les réponses.

La compréhension de l'écrit vise à développer une compétence : savoir construire le sens de l'écrit. Et cette construction se réalise à l'aide des tâches (activités) que les apprenants doivent accomplir. Ce processus de construction procure aux élèves des habiletés qui les préparent à acquérir la compétence « construire le sens de l'écrit ». Ces habiletés seront développées si l'apprenant :

- *S'habitue à utiliser les éléments para textuels comme appui pour anticiper le sens de l'écrit. La formulation des hypothèses de sens lui permet de faire des liens entre ce qu'il connaît déjà et le thème et la grammaire du texte à lire. Ce sont l'évocation et l'émergence de ses expériences qui favorisent le nouvel apprentissage ;*
- *S'habitue à vérifier ses réponses à la lumière d'une lecture silencieuse du texte. C'est là où il se rend compte de la pertinence du para texte et de la mobilisation des connaissances antérieures dans la résolution des problèmes;*
- *S'habitue à appréhender le sens de l'écrit sous formes de tâches qui le poussent à chercher des solutions pour des problèmes bien posés **Ce sont en effet, ces activités qui font de l'élève un constructeur de sens, un « faiseur de sens »;***
- *S'habitue à chercher le sens global du texte par l'élaboration d'une synthèse récapitulant tout le texte. Cette synthèse se construit autour de l'objectif visé au départ;*
- *Intègre et transfère enfin ses nouvelles acquisitions dans une nouvelle situation où il pourra rédiger un énoncé narratif.*

Mais cette compétence transversale est négligée par l'attention accordée injustement aux activités de lectures conduites par une tradition plus que séculaire consistant à chercher des réponses contenues dans les textes. La conformité des réponses obtenues permettent d'émettre des jugements sur le degré de compréhension réalisé. La lecture-évaluation menée par le jeu de question-réponse pèse lourdement sur l'apprentissage de la compréhension de l'écrit dans toutes les séquences du manuel. La lecture –construction de sens demeure une ombre dans l'opérationnalisation de l'acte de lire.

Comment le manuel aborde-t-il la compréhension de textes écrits ? Ce sont des textes, parfois mal adaptés, qui sont proposés comme supports d'enseignement-apprentissage. Des

encadrés jaunes dans lesquels il y a des textes longs qui racontent des histoires de fiction. Le merveilleux embellit l'action des personnages. Les rapports de force sont présents à outrance. Mais, là aussi, sans incidences positives sur les apprentissages pédagogiques.

12.4. Questionnaires de compréhension

Les questions posées dans les supports textuels en lecture-compréhension varient entre 13 et 07. En lecture –plaisir, c'est entre 07 et 10. tous ces questionnaires lourds font de la lecture une lecture expliquée où l'apprenant est amené à chercher les réponses dans les textes. Dans la séquence 1 (page 09-20) du projet 1 ou l'apprentissage visé concerne la rédaction d'une situation initiale ; mais sur 13 questions posées, 05 seulement gravitent autour de l'objectif de la séquence. En lecture-plaisir, transformée en lecture expliquée, les questions posées ne diffèrent en rien de celles posées en lecture-compréhension. Cette approche de l'écrit en réception déforme l'apprentissage de l'écrit dans une approche par les compétences.

Si on considère le corpus de questions accompagnant le texte : « La boule de cristal », nous remarquons que l'apprenant fait sa lecture compréhension et la vérifie à la lumière des réponses qui sont confirmées ou infirmées par le texte ou l'enseignant. « **Je vérifie ma compréhension du texte** », la formulation de la tâche dans des mots tels que « vérifie » et « compréhension » situe l'action dans le sens littéral. Or, la compréhension littérale constitue seulement une étape située à une échelle basse dans la taxonomie Bloom. Nous ne nions pas l'utilité de ce type d'approche en début d'apprentissage de la compréhension de l'écrit. Nous sommes contre tout l'intérêt pédagogique que les concepteurs lui ont indûment réservé. Le nombre élevé de questions guidant la « vérification de la compréhension » confirme bel et bien cette obsession pour la littéralité du sens sur sa construction. Entre faire de l'apprenant un chercheur de réponses ou faire de lui un constructeur de sens, les situations d'apprentissage de la lecture doivent se prononcer clairement.

- 1. Relève un indice qui montre que ce texte est un conte ?
- 2. Par quelle expression commence-t-il ?
- 3. Où et quand se passe l'histoire ?
- 4. Une magicienne et ses trois enfants sont les personnages principaux de ce conte. Quelle phrase montre que les frères s'aimaient ?

- 5. De quoi la magicienne avait-elle peur ? Et pourquoi voulait-elle jeter un mauvais sort à ses enfants ?
- 6. En quoi les a-t-elle transformés ?
- 7. Relève la phrase qui montre que son troisième enfant a échappé à ce danger ?
- 8. Une princesse est retenue prisonnière dans un lieu mystérieux. Lequel ?
- 9. Pour aller la délivrer, le héros rencontre sur son chemin deux géants qui se querellaient à propos d'un chapeau. Quel pouvoir magique avait ce chapeau ?
- 10. Le héros était surpris à la vue de la princesse, pourquoi ?
- 11. Quelle question lui a-t-il posé ?
- 12. Relève du texte la phrase qui montre que le héros voit une toute autre personne dans le miroir.
- 13. La princesse se trouve devant une grande difficulté. Quelle dure épreuve doit encore traverser le héros pour lui venir en aide ? Comment s'appelle l'objet tant recherché ? **(manuel scolaire, p : 09-10)**

La lecture de ces questions et consignes laissent penser que la possibilité de faire aimer la lecture aux apprenants et développer leur autonomie dans ce domaine relève de l'utopie. Tout est compliqué en réalité : questions absurdes, formulation défectueuse. . Quelle compétence disciplinaire servent-elles ? Quelles compétences transversales développent-elles ? Que reste-il du plaisir si on a à répondre à une masse de questions ?

C'est absurde de poser des questions dont le seul but est de trouver des réponses dans les lignes du texte. « *Un exercice absurde, selon Michel Minder, est un exercice sans contexte ni objectif, sans progressivité ni spécificité* »²³

L'exercitation à l'acquisition d'un niveau de compétence « savoir rédiger une situation initiale » se rétrécit dans l'accumulation de questions sans effet réel sur l'apprentissage de compétences. Une situation initiale dans un conte a sa grammaire. Or, cette grammaire est presque absente. La démarche suivie ne s'inscrit pas dans une pédagogie qui développe l'autonomie des apprenants en matière de lecture. Les verbes d'action utilisés dans les questions

²³ - MINDER, M., op.cit, p 311

ne développent pas un comportement intelligent face à l'écrit ; et par conséquent, la transférabilité de la capacité de devenir lecteur autonome est hypothéquée. Si l'on superpose ces verbes à la taxonomie de Bloom, on se rendra compte de la distance qui sépare la démarche adoptée dans le manuel, inscrite dans la pédagogie de question-réponse de la démarche de résolution de problème qui ne pose pas de questions mais des tâches qui permettent de développer des habiletés d'ordre cognitif et comportemental chez les apprenants.

En effet, la fréquence d'une réponse possible à l'une des questions posées est presque nulle dans le déroulement et l'évolution des apprentissages. Aucune stabilisation de concepts n'est opérée par le jeu de question et de réponse. Il est donc utile de mesurer l'impact des réponses aux questionnaires sur l'acquisition des ressources et des compétences. Ces questions puisées dans le questionnaire de la page 9, « De quoi la magicienne avait-elle peur ? Et pourquoi voulait-elle jeter un mauvais sort à ses enfants ? » réfèrent beaucoup plus à un souci de remplissage de l'espace de la page qu'au souci de proposer des activités en faveur de l'acquisition de comportements intelligents dans les contacts avec l'écrit.

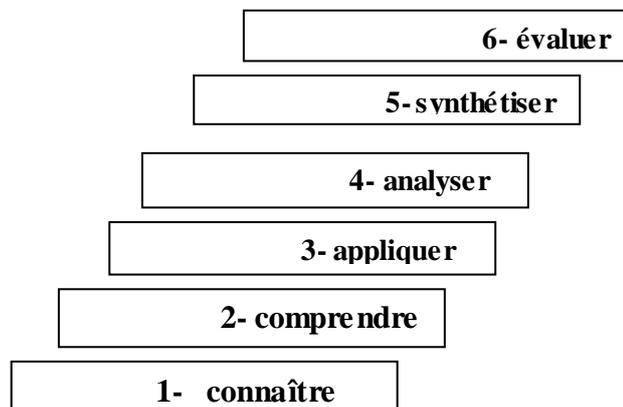
L'exercitation massée caractérise bien le manuel scolaire et lui ôte toute prétention d'appartenance à une pédagogie de réussite. Quand l'apprenant est noyé dans des questions sans grande signification, il lui sera difficile de maintenir un comportement et de le développer dans sa vie scolaire et extra scolaire. Les bons comportements cognitifs résultent d'un processus de stabilisation des notions et procédures dans les situations d'apprentissage. Des activités de mobilisation offrant un cadre de mobilisation et d'intégration réactivent ce comportement et lui confèrent une espérance de vie plus longue. Malheureusement, les activités de compréhension de l'écrit présentées dans le manuel favorisent l'oubli. Les contenus notionnels, une fois le livre fermé, se replient dans l'inconscient. Le principe de stabilisation formelle et de maintien grâce à la mobilisation continue n'est pas respecté dans la conception du manuel. « *Une connaissance n'est véritablement appropriée que quand elle est devenue elle-même un outil pour en acquérir un autre ; alors, et alors seulement, on peut dire, au sens fort, qu'elle est intégrée dans la dynamique cognitive du sujet.* »²⁴

Lorsqu'un manuel développe la pensée linéaire, c'est-à-dire lorsque les activités d'apprentissage confinent leur vision dans la recherche des réponses justes dans les textes et les

²⁴ - MINDER, M., op.cit, p 312

manuels de grammaire, il écarte de son chemin son premier bénéficiaire : l'apprenant. L'approche curriculaire plaide pour le développement de la pensée circulaire. La dynamique cognitive du sujet ne peut se développer sans faire recours à la caractéristique de spirauté dans les activités scolaires. Ce mouvement de va et vient des connaissances et des ressources dans des situations significatives permet véritablement l'exercitation dans le domaine des compétences.

Les questions proposées dans le manuel dans la lecture compréhension sont limitées dans leur attente de réponses conformes au sens littéral. Elles n'activent pas les objectifs de capacité qui donnent aux apprentissages sens compréhension. La taxonomie de Bloom présente ces objectifs en étages. Plus on monte, plus nous nous approchons de la formalisation et de la conceptualisation des apprentissages.



Cette schématisation des objectifs de capacités explicite notre propos. Les exercices, quand ils sont tous orientés vers l'étage « connaître » ; ils seront sans grands impacts sur les véritables apprentissages.

La pédagogie des questions-réponses adoptée par les concepteurs ne favorise pas mine la mémoire. La répétition significative des connaissances et des procédures d'utilisation développe leur mémorisation et facilite leur transfert. Axer les apprentissages dans le « connaître » donne aux contenus d'enseignement des finalités en soi et décontextualise de leur utilité de fonctionnement dans un processus dynamique de réinvestissement et d'expérimentation effective. Ce sont des apprentissages sans espérance pratique.

L'espérance pratique des apprentissages n'est pas non plus garantie dans les autres activités d'apprentissage de ressources et de leur mobilisation. La grammaire textuelle déroulée dans des séances de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe est présentée dans une forme massée. C'est le principe de systématisation qui a présidé à leur élaboration.

En effet, les exercices proposés au niveau de tous les projets et toutes les séquences visent l'appropriation des savoirs notionnels nécessaires à l'acquisition des compétences. Ces exercices s'inscrivent tous dans la grammaire narrative au niveau de la phrase et au niveau du texte se limitent à faire persister les apprentissages scandés en vocabulaire, grammaire conjugaison et orthographe. Présentés en masse au niveau de chaque leçon, ces exercices se répartissent en exercice de structuration et de systématisation. D'où le problème qui les rattache à l'objectif de compétence présidant à la conduite de tous les apprentissages. Sont-ils au service d'un objectif plus général ? Leur sélection, a-t-elle été faite en fonction d'une compétence à faire acquérir aux apprenants ? Sont-ils présentés dans une logique de pédagogie de situations-problèmes ?

Si l'on a à évaluer la teneur des exercices proposés et leur utilité, il serait important de les situer par rapport à l'approche par compétences qui fait de la pédagogie de situations-problèmes et celle de l'intégration des acquis son cheval de bataille. La démarche de cheminement adopté situe le manuel dans une approche traditionnelle où l'exercitation ne dépasse pas un simple drill servant à mémoriser le fait de langue étudié dans des situations isolées, sans liens solides avec l'organisation des unités d'apprentissages qui font de la compétence à installer un guide qui accompagne tous les apprentissages. Les reproches que nous pouvons faire dans cet écart méthodologique se situent surtout dans la prééminence du déclaratif sur le procédural. L'apprenant se voit devant une masse d'exercices en porte à faux avec les approches actives qui stipulent que les exercices doivent préparer l'apprenant à exécuter des tâches difficiles et complexes dans une démarche de synthèse et de transfert. L'acquisition d'une capacité ou d'une compétence ne peut se faire quand on engage l'apprenant dans des activités parcellaires accordant peu d'intérêt à la globalité de l'apprentissage. En réalité, cette forme d'exercitation ne s'inscrit pas dans l'approche préconisée par le programme, au contraire, elle ralentit le développement cognitif de l'apprenant. Ce développement est le résultat d'un apprentissage significatif opérant qui fait des tâches complexes avec des problèmes à résoudre son cheval de bataille. A vrai dire, les exercices ne constituent pas un danger en eux-mêmes ; mais le problème réside dans leur désaffection avec les compétences

qu'ils sont censés servir et à la méthodologie requise par cette approche. Leur danger réside dans (*...cette exercisation répétitive faites de nombreux fragments morcelés est qu'elle n'assure aucunement que l'élève ultérieurement effectuer des tâches complètes ou complexes requérant des démarches des synthèses et de transfert...*)²⁵

Les apprentissages ponctuels constituent les ressources à mobiliser dans l'exercice d'une compétence. Leur apprentissage et leur maîtrise sont indispensables. Mais la manière dont ils sont pris en charge par le manuel contredit la logique selon laquelle les ressources doivent être subordonnées aux principes qui les mobilisent. Or, les exercices qui supportent ces ressources sont en rupture avec la méthodologie des pédagogies de réussite et en rupture sémantique avec le principe unificateur de l'intégration.

Des ruptures thématiques marquent, en effet, une série d'exercices au niveau de plusieurs séquences. Les ressources apportées visent à doter l'apprenant d'outils lui permettant de rédiger une situation finale. Mais dans les consignes et les contenus des exercices, cet objectif s'éclipse, et le souci de la notion à acquérir domine le souci d'activer cette notion dans une situation d'apprentissage significative intégrée elle-même dans une autre situation plus grande plus significative qui consiste à raconter. L'exercice de vocabulaire suivant (**manuel, p : 51**) exprime toutes ces ruptures conceptuelles et thématiques. D'une part, la consigne limite le comportement dans une action fermée « souligne » sans incidence sur l'appropriation du savoir finir un récit. Une action qui n'étale pas ses effets sur le devenir de processus. D'autre part, la grammaire narrative n'est pas développée dans les items proposés. Aucun thème générique à souligner dans l'exercice n'a de rapport sémantique avec les situations finales dans le domaine de la narration de fiction. Quelles relations pourraient avoir les termes génériques « vêtements », « félin » ou « agrume » avec le retour à un équilibre où l'accent est mis sur le ou les personnages dans une situation de stabilité ou de relance dans l'habitude narrative.

Ce décalage affecte aussi d'autres apprentissages de la grammaire. Mais cette fois-ci, nous nous plaçons dans d'autres paramètres régissant toutes les situations d'apprentissage. Certaines activités ne manifestent aucun souci pour le rôle de l'attention et de son maintien pendant le déroulement pédagogique. Plus de 700 mots pour bien distinguer entre les

²⁵ - MINDER, M., op.cit, p 311

homophones grammaticaux ce, se, ces, ses, c'est. L'objectif de cette leçon d'orthographe mots (**manuel , p : 53-54**). L'exercisation massée menée par un objectif anodin qui a mis ce nombre immense de mots remplit les pages du manuel. Comme dernier exemple sur ces écarts à la logique des apprentissages par compétences, nous analysons l'exercice de grammaire d'intégration figurant dans la page 114. C'est un exercice intervenant comme ressource pour la production écrite sur les personnages de légende. La séquence se situe dans le projet 3 où le savoir raconter à travers la légende constitue le fil conducteur de toutes les situations d'apprentissage.

La consigne montre qu'il s'agit d'un exercice de mobilisation de ressources. « Construis 4 phrases dans lesquelles tu emploieras les pronoms relatifs simples : qui, que, dont et où. ». Mais la construction des phrases sans lien thématique et sans situation fait de l'activité une activité de systématisation. Et la mobilisation et l'intégration partielles visent essentiellement une mobilisation dans une situation d'écriture.

Ce qui est dit à propos de ces exercices s'applique presque à la majeure partie des exercices dans le manuel. Leurs apports à l'acquisition des compétences laissent à désirer puisqu'ils ne sont transformés en ressources au service du développement cognitif de l'apprenant.

9.5. L'écrit en production

Il faudrait commencer par signaler l'illustration qui accompagne les ateliers d'écriture. Elle représente un apprenant qui peine à trainer son sac à mot. Cette image contredit toutes les pédagogies. Elle conforte l'apprenant dans ses fatigues et ses paresse. Son rôle esthétique et ludique est dévalorisé par la charge affective négative qu'elle suggère. C'est une image qui nourrit le décrochage ; elle démotive, en d'autres mots.

L'écrit en production pourrait s'insérer dans des activités d'apprentissage de la mobilisation des ressources. C'est une phase où l'apprenant est amené à réinvestir ses savoirs et savoir-faire dans des situations de production écrite visant l'exercisation à la compétence étudiée. Cela constitue un moment de vérité sur la qualité des opérations d'enseignement-apprentissage auxquelles l'apprenant participe.

Les situations d'écriture, dans le manuel, sont gérées sous forme d'ateliers. Chaque atelier présente une situation d'écriture portant sur la mobilisation des ressources étudiées pendant la séquence. Nous remarquons que, d'une situation à une autre, les principes méthodologiques d'élaboration change. Dans la séquence 4 du projet I, page 55-56, des exercices de préparation à l'écrit devancent la consigne d'écriture. Cette organisation change dans les séquences 2 et 3 du projet III (page : 118, 130, 131) où des textes et des questionnaires de compréhension sont placés avant les consignes d'écriture.

La démotivation est maintenue par d'autres imperfections caractérisant le manuel scolaire de 2°AM. Des aides inappropriées présentées aux apprenants (manuel page 55-56 séquence 4 projet I). Pour aider l'apprenant à réussir la rédaction d'une situation finale d'un conte inachevé, le manuel lui propose ces critères qu'on appelle ordinairement critères de réussite :

Pour réussir ta production

Tu dois répondre aux questions suivantes :

- Comment Kahukura pêchait-il?
- Par quoi a-t-il été réveillé ?
- Qu'est-ce que le pêcheur a vu dans l'obscurité ?
- Quelle phrase montre que la pêche était fructueuse ?

Des questions qui se rapportent plus à la compréhension qu'à l'écriture. L'action attendue sera faussée par l'action dirigée par le questionnaire. L'égaré pédagogique ne se limite pas à semer la confusion dans les situations d'apprentissage de la mobilise, il déborde sur d'autres paradigmes. Le comportement cognitif attendu à la fin de la séquence 2 dans le projet III en page : 118 n'est pas conforme à l'objectif de la séquence. L'apprenant est appelé à reformuler une histoire comme le montre la consigne suivante « Tu as lu et compris l'histoire de Sidi Fredj. Raconte-la avec tes propres mots. »

Là aussi au niveau méthodologique, nous constatons un dysfonctionnement entre la pédagogie des compétences et les activités proposées à l'apprenant. « Reformuler » convient

mieux aux activités ressources qu'aux activités visant leur réinvestissement dans de nouvelles situations. Il paraît que les concepteurs du manuel ne sont pas militants de la pédagogie de l'intégration. Xavier Roegiers la définit comme une pédagogie qui « *vise à ce que l'élève rassemble et organise ses acquis, pour les utiliser dans des situations complexes, appelées situations d'intégration.* »²⁶

L'intégration des acquis signifie donc la mobilisation de plusieurs savoirs et savoir-faire, enseignés séparément, pour aboutir à un tout. Or, ce "tout" désigne la ou les compétences visées par les apprentissages en classe.

La situation d'intégration se distingue des autres activités et exercices par des caractéristiques qui font d'elle une situation particulière dans les apprentissages des compétences. Xavier Roegiers et De Ketele définissent l'intégration « *comme une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné.* »²⁷

Comme nous le voyons, cette activité proposée n'est pas capable d'unifier les ressources dans un tout ; ni capable de leur donner sens dans une nouvelle situation.

Il n'y a pas de compétence lorsque les activités d'apprentissage des ressources et les activités d'apprentissage de leur mobilisation ne structurent pas le développement cognitif de l'apprenant.

Tout effort pédagogique non structuré et non orienté vers un objectif intégrateur est voué à la déperdition. La manière dont sont présentés les ateliers d'écriture est à revoir. Il faudrait les orienter dans un cadre pédagogique ou les pédagogies des situations problèmes et la pédagogie de l'intégration doivent présider la conception et l'élaboration des activités où l'apprenant apprend réellement la mobilisation des ressources acquises

²⁶ ROEGIERS, X, et al., *Une pédagogie de l'intégration Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De boek, Paris, 2000, p 23

²⁷ Ibid., p 22

10. Conclusion partielle

Le manuel scolaire donne un mauvais goût sur la transposition didactique qui aurait dû être faite dans une logique d'approche par les compétences. Limité dans ses habitudes d'antan, il présente une pléthore de contenus notionnels isolés qui fonctionnent hors des situations d'apprentissage et de mobilisation significatives. Ce sont des exercices « absurdes », selon MINDER, qui ne se répercutent pas sur le devenir du processus d'apprentissage et de développement de compétences. Ils ne favorisent pas la dynamique cognitive opérante chez l'apprenant et ne permettent pas le transfert à d'autres situations parce qu'ils sont soumis à la déperdition. Parce qu'ils ne sont pas transformés en schèmes cognitifs stables d'où leur espérance pratique est de courte durée.

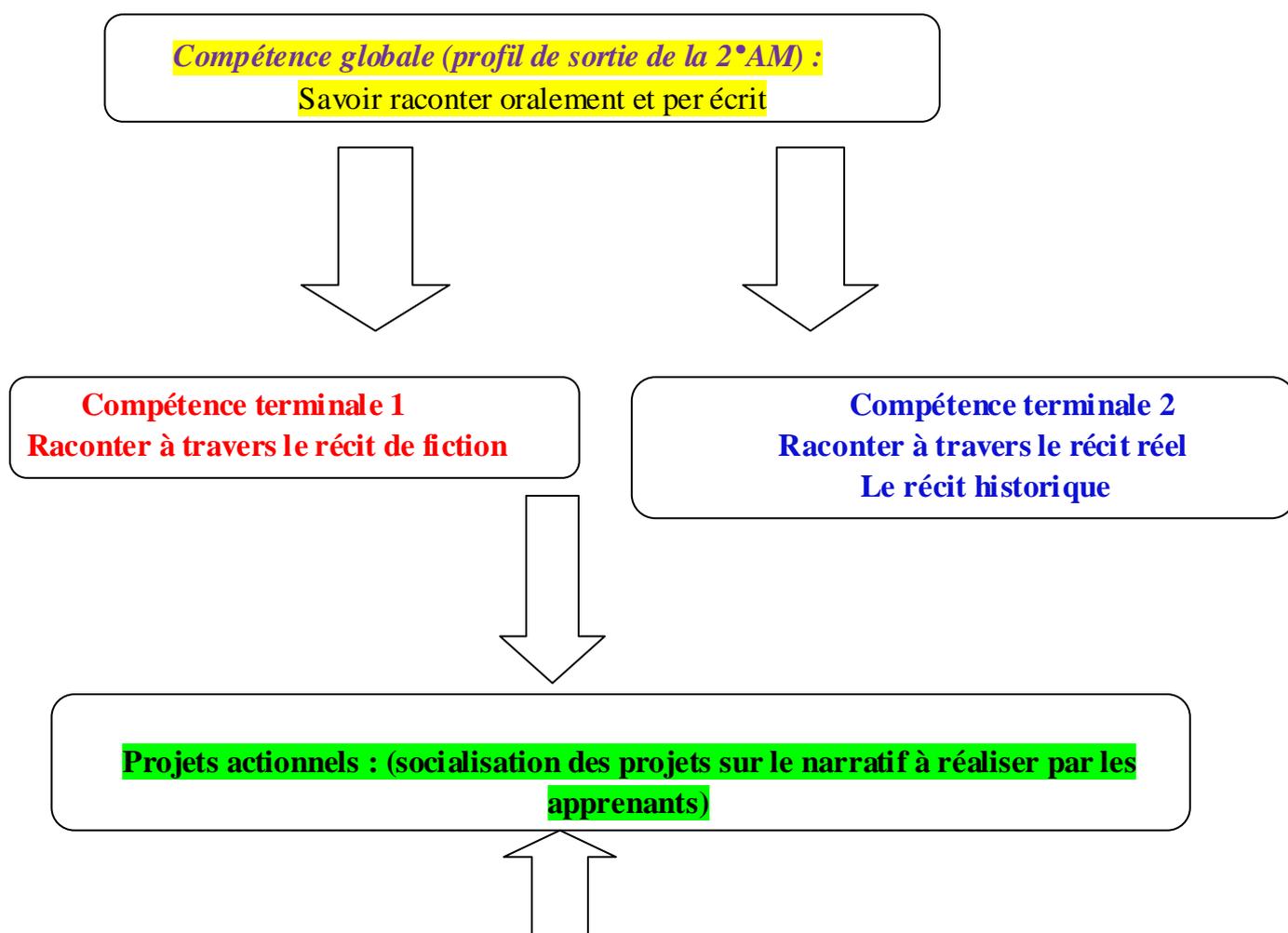
Chapitre IV

**Proposition d'un projet didactique dans une
pédagogie de résolution de problème**

1. Conception d'un projet didactique dans une pédagogie de résolution de problème

Nous proposons dans ce chapitre un projet didactique dans lequel nous montrons qu'il est possible de concevoir des manuels scolaires dans une logique d'apprentissage par compétences. Nous ne prétendons nullement une conformité parfaite aux exigences du programme de 2°AM. Nous sommes convaincus que les apprentissages peuvent être bien structurés si on les présente dans une pédagogie de situations problèmes. Ce dispositif d'apprentissage est conçu dans une pédagogie différenciée où les situations d'apprentissage offrent des opportunités et des alternatives aux élèves en difficulté pour profiter, un tant soit peu, des apprentissages.

Ce projet didactique vise à faire acquérir le savoir raconter aux apprenants. Sa matrice conceptuelle est illustrée par ce schéma :



Pédagogies mobilisées pour réaliser ces compétences :

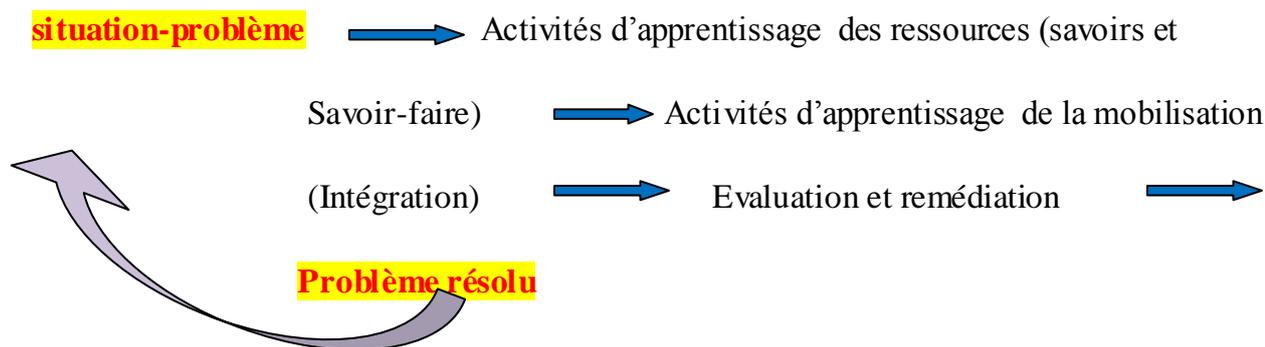
- l'entrée par les situations-problèmes
- pédagogie de l'intégration
- pédagogie préventive et de remédiation

Grammaire
pour
-dire
- lire
- écrire

Domaines :

- oral en réception (compréhension de l'oral)
- oral en production (expression écrite)
- écrit en réception (compréhension de l'écrit)
- écrit en production (expression écrite)

Les ressources, nécessaires à l'acquisition des compétences, sont présentées dans un dispositif que le schéma suivant illustre bien :



Ce qui est mis en évidence dans cette méthodologie adoptée, c'est que toutes les situations d'apprentissages sont centrées sur l'apprenant. Depuis la situation problème de départ jusqu'à sa résolution, l'apprenant est engagé dans un processus de construction.

Les moyens didactiques déployés sont variés : textes, illustrations, vidéos. Les thèmes constituent une richesse permettant à l'apprenant de s'imprégner de sa culture algérienne (textes de Malek Haddad, Leila Aslaoui, Hamid Kechida), et de la culture universelle (contes, récits de science-fiction). Le ludique dans les apprentissages est pris en considération à travers les histoires drôles que les apprenants apprécient et utilisent dans leur vécu extra scolaire. Les apprentissages ponctuels prenant en charge la grammaire du texte narratif et celle de la phrase et les lexiques relationnel et thématique apportent des outils nécessaires à l'acquisition et l'exercice des compétences. Leurs variétés visent à combler l'indigence des apprenants surtout en matière de vocabulaire.

La démarche adoptée est celle qui repose sur les trois phases qui, selon Meirieu et Develay, permettent à l'apprenant de construire efficacement des apprentissages. **Une phase de contextualisation** qui comporte des difficultés que l'apprenant peut ne peut résoudre en se basant sur ces connaissances antérieures. Elle comporte une difficulté (un problème) à laquelle l'apprenant n'a pas de réponse. Ce problème suscite un conflit (conflit cognitif). Ce conflit « déstabilisateur » le met dans une situation de malaise (manque de réponse). L'élève se rend alors compte que la nouvelle leçon va lui apporter réconfort à son malaise, réponse à ses difficultés et solution au problème rencontré dans l'exercice de départ. Et c'est à ce moment-là que la leçon (le nouvel apprentissage) deviendra une réponse à un besoin, une solution à un problème.

Vient ensuite la **phase de décontextualisation** où l'apprenant se rend compte que ses connaissances antérieures ne peuvent le secourir dans la résolution du problème. Il s'engage alors dans l'apprentissage motivé par la recherche de la réponse.

Enfin la **troisième phase** que Meirieu et Develay appellent **recontextualisation** consiste au réinvestissement des ressources acquises dans des situations nouvelles. « *C'est spécifiquement cette étape qui atteste de la compréhension et de l'assimilation du savoir par l'apprenant.* »²⁸

²⁸ - PELPEL, P, *Se former pour enseigner*, Dunod, Paris, 2005, p : 129

Cette structuration en trois phases est bien soulignée dans le projet proposé. Les situations d'apprentissages visant l'acquisition des ressources sont conduites par des situations problèmes de départ, des activités sur les ressources et leur mobilisation dans des situations nouvelles et complexes, des activités d'évaluation et de remédiation.

Ce chapitre propose enfin des images de livres que les élèves peuvent consulter dans les bibliothèques scolaires ou personnelles ou les acquérir chez les libraires.

Ce projet didactique n'est pas achevé. Ce n'est qu'une tentative que nous inscrivons dans un projet d'avenir.

1.1. Raconter à travers le récit de fiction

Au terme de la 2^oAM, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre des compétences transversales, tu seras capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits qui relèvent du narratif et ce, en adéquation avec la situation de communication.

Séquence 1 : Je rédige une situation initiale

Séquence 2 : Je rédige un évènement convenable à ma situation initiale

Séquence 3 : Je rédige une situation finale convenable

Séquence 4 : Je réalise mon projet

2. Projets actionnels

- 1- Vous rédigez, toi et tes camarades de classe, un recueil de 20 histoires drôles puisées dans la tradition algérienne que vous dédierez aux enfants atteints de cancer.
- 2- Vous rédigez, toi et tes camarades de classe, un recueil de 10 récits biographiques dans lesquels vous évoquerez des souvenirs qui vous marquent encore. Ce recueil sera publié sur le site d'un groupe d'amis.
- 3- Vous rédigez, toi et tes camarades de classe, un recueil de 5 récits de science-fiction dans lesquels vous mettrez l'accent sur les progrès technologiques. Ce recueil sera publié sur le site « Nous ne sommes pas seuls dans l'univers ».



3. Séance 01 : Compréhension de l'Oral

Situation- problème de départ :

Ton professeur de français en mettant deux vidéos dans la boîte électronique de la classe te demande d'en choisir une. Les vidéos sont accompagnées des consignes suivantes :

1- prendre des notes sur les personnages, leur problème au début, les lieux où se déroule l'histoire.

Documents vidéos

N°	Supports audio-visuels
1	 la lune capricieuse.FLV
2	 le bout du monde.FLV
3	 Les monts de la terre ronde (épisode 1).mp4.flv
4	 le secret des étoiles.FLV
5	 le vent du desert.FLV
6	 01 - le sel de la mer.flv
7	 02 - le soleil effacé.flv 29
1	 Le Corbeau et le Renard - Vidéo Fable Jean de La Fontaine - Jedessine.com - YouTube.flv
2	 Le Loup et l'Agneau - Vidéo Fable Jean de La Fontaine - Jedessine.com - YouTube.flv
3	 Le rat de ville et le rat des champs - Vidéo Fable Jean de La Fontaine - Jedessine.com - YouTube.flv 30

²⁹- « 1-La lune capricieuse, 2- Le bout du monde, 3- Les monts de la terre ronde, 4- Le secret des étoiles, 5- Le vent du désert, 6- Le sel de la mer, 7- Le soleil effacé »,

<https://www.youtube.com/watch?v=Fkp5e25PG70&list=PLE5A3A6692BD1CA0E>, consulté le 2/04/2016 à 9h00'

³⁰ - « 1- Le Corbeau et le Renard, 2- Le Loup et l'Agneau, 3- Le Rat de ville et le Rat des champs »,

<https://www.youtube.com/watch?v=6jmvXB1NIZA>, consulté le 2/04/2016 à 14h00'

A- Visualisation d'une vidéo

Trois visualisations. Chacune est conduite par des activités où les apprenants seront engagés dans :

- L'identification du personnage héros (sa description)
- Le repérage du manque (problème) qui va animer son action
- L'identification de lieux de l'histoire.

Tu prends la parole et tu exposes les notes rédigées à propos de la vidéo choisie et visualisée à la maison.

B- Je prends la parole

Situation- problème de départ

Pour connaître tes tendances pour le cinéma ou la lecture, un ami sur face book te demande de justifier ta préférence pour un personnage que tu aimes voir à la TV, au cinéma ou dans les livres.

Pour t'aider

- dis le nom de ton personnage préféré
- comment il est ?
- qu'est-ce qui le distingue des autres ?
- quelles valeurs incarne-t-il dans son action artistique ?

4. Séance 02 : Lecture-compréhension

En t'appuyant sur les notes que tu as prises, distingue entre le genre de chaque récit

Texte 1

Le pêcheur et sa femme

Il était une fois un pêcheur qui vivait à la campagne avec sa femme. Ils habitaient une pauvre cabane.

Un jour, le pêcheur attrapa une carpe. Celle-ci lui proposa un marché :

- si tu me laisses partir, tu auras tout ce que tu voudras.

- affaire conclue, répondit le pêcheur.

Dès qu'il arriva chez lui, il conta l'aventure à sa femme. Celle-ci demanda une maison. L'homme retourna au lac et présenta le souhait de son épouse. La carpe exauça ce souhait sur-le-champ. Le pêcheur et sa femme poussèrent des cris de joie lorsqu'ils virent la belle petite maison. Hélas, la femme du pêcheur qui avait goûté à la richesse, voulut, quelques mois plus tard, habiter dans une magnifique demeure. La carpe exauça encore ce souhait. Elle voulut ensuite habiter un château et devenir reine. La carpe accepta, mais pour la dernière fois.

La femme patienta de longs mois sans rien demander, mais un jour, elle dit à son mari d'aller voir la carpe, car elle voulait habiter la lune. Le pauvre homme y alla. Mais cette fois, la carpe fut très courroucée. Elle fit un geste et disparut.

Et c'est ainsi que le pêcheur et sa femme **se retrouvèrent** dans leur petite cabane, aussi pauvres qu'auparavant. Quant à la carpe, jamais plus on ne la **revit**.

Contes d'Algérie

Texte 2 :

Martine sort du taxi avec ses deux grosses valises. Elle entre dans son immeuble et appelle l'ascenseur. Pendant qu'elle l'attend, elle entend des bruits bizarres dans les étages: on traîne des meubles, des casseroles tombent, un bébé hurle, des gens crient. Elle appuie de nouveau sur le bouton de l'ascenseur qui n'arrive toujours pas. Enfin, elle comprend: ses voisins déménagent. Elle monte à pieds ses deux grosses valises pendant que les déménageurs descendent le piano.

Texte 3 :

Comme je roule en direction de Lyon, un motard m'arrête. Obéissant, je me gare sur le bord de la route et je lui montre les papiers de la voiture. Il a l'air très nerveux et il regarde tout le temps derrière lui. Je trouve ça plutôt bizarre. Puis il me demande de sortir de la voiture pour regarder les pneus et tout d'un coup il prend le volant et part avec ma voiture! Je suis tellement étonné que je ne réagis même pas. Heureusement un autre motard arrive et je comprends ce qui s'est passé: c'est un faux motard qui a volé un uniforme et une moto pour s'enfuir... On l'arrête et je retrouve ma voiture en bon état.

Texte 4 :

Le vieil homme et les Martiens

Un vieil homme, avec une barbe blanche, habitait seul sur une montagne dans une très vieille ferme. Il vivait dans la pauvreté, rien n'était à lui. Il mangeait très peu mais quand il avait faim, il descendait au village pour aller voler de la nourriture. Il se contentait de peu ; il avait soixante-douze ans et bientôt il mourrait.

Un jour, une immense soucoupe volante apparut dans son jardin. En atterrissant, elle avait tout saccagé. De petits hommes verts avec des bras qui traînaient par terre, des petits pieds et un œil au milieu de la tête, sortirent de l'engin volant. C'était la fin de ses jours !

Les ondes émises par le cerveau terrien avaient été captées par un martien. Ce dernier avait donc décidé de faire une expérience : il voulait prouver à l'univers qu'ils étaient les seuls à pouvoir sauver les terriens de la mort. Les petits hommes rentrèrent donc chez le vieil homme qui fut très étonné. Il leur demanda :

- Pourquoi êtes- vous ici ?
- Nous sommes là pour vous emmener sur la planète Mars, répondirent les martiens.
- Mais pourquoi ? Je suis bien sur la Terre.
- Nous sommes venus vous chercher pour une expérience.
- Ah ! Mon Dieu ! Qu'allez-vous faire de moi ? interrogea- t-il en tremblant.
- Nous voulons prouver que l'on peut sauver les terriens de la mort.

L'homme réfléchit un instant et finit par murmurer :

- Ben, ma foi, vu mon âge, je veux bien aller avec vous.
- Comme ça vous vivrez plus longtemps.

Il suivit donc les Martiens dans leur planète.

Texte 5 :

Il était une fois un mendiant aveugle qui avait juré de faire le pèlerinage du Fuji pour devenir plus fort et plus courageux.

Un jour, il partit seul car personne ne voulait l'accompagner. Il monta, monta, monta. A la nuit, épuisé, il s'assit au pied d'un arbre et invoqua le génie de la montagne : « Génie, regarde, je suis épuisé, mais aide-moi et je chanterai pour toi. ». Il chanta longtemps, longtemps ; puis une voix l'interrompit : « Merci, repose-toi à présent ». Et le mendiant se reposa.

Un peu plus tard, la voix reprit : « Viens maintenant, saisis la queue de ce mulet, il t'aidera à monter ». Tiré par le mulet, le mendiant put continuer tranquillement son ascension. En arrivant au sommet, alors que le soleil allait se lever, le mendiant entendit un grand bruit, la terre se mit à trembler, le volcan semblait lui parler et lui promettre de le tirer de son long séjour dans les ténèbres. Terrifié, l'homme tomba à genoux, le visage tourné vers l'Est.

Soudain, ses yeux s'ouvrirent et il aperçut le soleil levant. Le génie de la montagne avait exaucé son souhait et récompensé son courage.

Texte 6:

Sur la berge sablonneuse d'un grand fleuve africain, un lion dormait. Il faisait chaud. Il n'y avait pas un souffle de vent.

Un scorpion s'approcha : « Réveille-toi ; j'ai besoin de ton aide, dit-il en poussant le lion d'un coup de coude. Je dois passer de l'autre côté du fleuve. Ici, il n'y a rien pour moi. Prends-moi sur ton dos et fais-moi traverser à la nage ».

Le lion fut surpris : « Moi, nager avec un scorpion sur le dos ? Tu vas me piquer et je vais mourir... ». Le scorpion plaida habilement sa cause : « Ne sois pas stupide. Si je te pique, on se noie tous les deux. Il ne peut rien t'arriver ». Obstiné, le lion chercha ses arguments. Mais l'agilité intellectuelle du scorpion, alliée à la logique imparable de son plaidoyer, finit par l'emporter. « Monte, dit le lion ».

A pas lents, le lion, méfiant, avança dans l'eau tiède. Il commença à nager. Au milieu du fleuve, une douleur vive le paralysa. Le duo fut entraîné par le courant.

« Regarde ce que tu as fait, dit le lion. Nous allons périr tous les deux ».

« Je sais, répond le scorpion. Je suis désolé. Mais on n'échappe pas à sa nature ».

Texte 7 :

Les copains.

Les copains, un sac sur l'épaule ou une musette en bandoulière, s'avançaient à la file. Ils étaient contents d'une foule de choses, d'avoir une bande de ciel clair sur leur tête, d'être engagés profondément dans une forêt si ténébreuse et d'aller où ils allaient. Ils étaient contents d'être sept bons copains marchant à la file, de porter sur le dos ou sur le flanc de la boisson et de la nourriture et de trébucher contre une racine ou de fourrer le pied dans un trou d'eau. Ils étaient contents d'avoir agi ensemble, et d'être ensemble dans un même lieu de la terre pour s'en souvenir.

Jules Romains.

Les copains.

Texte 8 :

J'ai été servi par l'histoire.

J'ai fait de la prison à Alger, Oran et Berrouaghia. J'ai été interne au camp de rétention Paul Cazelles. J'ai fait le maquis. J'ai été battu, torturé, humilié. Ma santé n'est plus bonne. Je ne regrette rien. Ma récompense est celle d'avoir vu flotter le drapeau algérien et connu les six architectes de la révolution.

Simple militant du PPA, mon chemin a croisé celui du charismatique Si Tayeb el-Watani.

Celui-ci découvre que mon magasin de tailleur, situé au cœur de la Haute-Casbah. à Alger, présente tous les avantages pour planquer les éléments nationalistes recherchés par la police française.

Boudiaf s'établira dans ce local qu'il érigera plus tard en premier siège de l'Etat major de la Révolution. Ce qui me permettra de connaître nombre d'acteurs du mouvement national et notamment les cinq artisans de la lutte de libération nationale, rejoint par le géant du Djurdjura.

J'ai côtoyé les cinq durant des années, partageant leurs joies et leurs peines. Boudiaf, Ben Boulai, Ben M'hidi, Bitat, Didouche. Krim ; six hommes du peuple dont un mourra dans son lit. Trois au combat et deux seront victimes d'une Algérie qu'ils ont libérée des chaînes de 132 années de colonisation.

J'ai connu ces six hommes. Je les ai admirés ; aujourd'hui. Je les aime.

Aissa Kechida, Les architectes de la révolution, Témoignage, p : 23

Texte 9 :

Simon Guedj, élève de Philo-lettres, se mit dans les rangs lorsque la cloche sonna. Le hasard d'une bousculade fit qu'il prit place à côté de Khaled Ben Tobal. Au pupitre généreux de l'adolescence, deux écoliers se rencontraient. Pour étudier Bergson et Descartes. Pour ignorer le Chikh Benbadis et les poètes algériens qui n'ont pas de nom et qui n'ont pas de langue.

Simon était le fils d'un coiffeur. Khaled celui d'un postier. M. Alain Le Trevec demanda le silence. Du silence, il y en avait déjà. Puis il s'adressa aux gamins :

-Vous vous souviendrez tous de cette année !...

En effet. Ils devaient tous s'en souvenir.

En fin de matinée. Khaled et Simon se vouvoaient encore.

-J'habite le faubourg Lamy.

-J'habite la place des Galettes, avait répondu Simon.

Ils étaient deux enfants un peu trop grands, un peu trop maigres, avec des yeux qui ne voyaient pas plus loin que le bout de leur bonne foi. A dix-sept ans, l'amitié ça veut dire quelque chose. C'est du lyrisme à ses débuts. Cette amitié- là naquit comme un moineau, sans faire de bruit, timidement. Elle était gentille et peureuse comme un moineau. Mais les moineaux de dix-sept ans ont le secret désir de devenir des aigles.

-Notre amitié est historique !

Malek Haddad, Le quai aux fleurs ne répond plus, p : 16-17

Texte 10 :

-Docteur. Vous êtes bien taciturne.

C'est le caïd qui me parle. Justement le caïd du douar Ben Youssef. Un homme grand et malin .Il a pourtant de l'allure. Beaucoup d'allure. Dommage qu'il soit une fripouille.

Je l'ai toujours évité. Je ne l'aime pas il le sait. Mais les affronts glissent sur lui comme les scrupules sur son burnous. Il ne tend jamais la main. Il salue militairement. Voilà ce qu'on a fait des aigles et voilà ce que les aigles ont accepté de devenir. Trop poli pour être honnête. C'est vrai. C'est très vrai.

Il me parle en arabe.

Par participe je lui réponds en français pour m'éviter de partager avec un être que je méprise la fraternelle solidarité qui naît d'une langue commune.

-j'ai appris qu'au douar Ben Youssefi plusieurs malades se plaignent des mêmes maux...

Ma voix est sèche :

-je le sais et je m'en occupe.

Il n'insiste pas et se dirige vers le buffet. Son péché plus mignon que lui est l'anisette. Tous les Vendredis il se rend pourtant à la mosquée et projette d'aller faire le pèlerinage à la maison sacrée d'Allah. Ce jour-la emportera –t-il la cravache qui fait son autorité dans les mechtas.

Je me suis à nouveau approché d'une fenêtre. Je regarde le jardin et la lune me regarde.

Malek Haddad, L'élève et la leçon

Texte 11 :

Neyla est repartie ce matin et elle me manque déjà. Je me console en sachant que nous nous reverrons bientôt. En juin prochaine, prendront fin mes études universitaires et nous serons à nouveau ensemble. Elle , à Paris, pour sa seconde année de spécialisation, moi à Lille pour amorcer un troisième cycle et me préparer sérieusement à mon futur métier de reporter. L'idée de partir m'enchanté. Hormis mes parents et ma grand-mère, que puis-je regretter ? J'ai l'étrange sensation de n'avoir jamais fréquenté cette faculté et ces quatre années m'ont paru singulièrement longues. Peut être n'ai -je pas su tisser des liens d'amitié ou de simple camaraderie avec les autres étudiants (es) de ma promotion.

Peut-être n'ai -je pas pu le faire. Chaque jour, je côtoie l'Algérie de MOS 'ab , Abdelqahar et Seifddine, le trio inséparable et sa misogynie pathologique. Ou encore l'Algérie de Marwa, plus douée pour le prosélytisme que pour les études.

Que dire de l'Algérie de, Amanda, Samy et Lydia, le quartuoz infernal dont l'unique loisir et de nous épater avec leur dernière voiture, leur nouvelle tenue vestimentaire ou l'argent qu'ils dépensent sans compter. Aucune de ces Algérie n'est mienne. Cela m'a valu, dès la première année, d'être étiquetée « différente » et « hautaine » Samy dit : «coincée », Mos 'ab préfère « occidentalise ». Mima Dahlia m'a expliqué qu'à son époque, l'on disait « hizb França » était une maladie honteuse qu'il faut cacher.

Je ne suis pas hautaine. Je suis paumée. Totalement paumée. «La tolérance, c'est accepter que l'autre puisse penser différemment et qu'il ait le droit et la liberté de ne pas te ressembler », ai-je appris au sein de ma famille. L'unique fois où j'ai tenté de « discuter » avec le trio inespérable du « niqab » de la « burka », je l'ai aussitôt regretté. J'ai expliqué, sûre de mes connaissances coraniques, que le voile intégral n'est pas musulman. MOS 'ab s'est montré le plus virulent, le plus injurieux aussi. Nous étions en seconde année. Je n'ai plus récidivé. Je suis allergique à la violence et je n'éprouve aucune attirance pour l'intransigeance lorsqu'elle tourne au fanatisme et au sectarisme.

Leila Aslaoui-Hemmadi, Le cartable bleu.

Activité 01 : Identification du genre des textes narratifs

Distinguer les différents genres de récits :

Récit historique, extrait de roman, autobiographique, conte, science –fiction.....

Activité : complétez les phrases suivantes :

Contes, autobiographique, science fiction,
biographique, fantastiques

- On parle de soucoupe volante dans le texte 5 :
c'est un récit de.....
- Les animaux, les génies ont un pouvoir
surnaturel dans les textes 1 et 7 : ce sont
des.....
- Dans le texte 3, le narrateur- personnage-
auteur se souvient de son enfance : c'est un
récit.....
- On trouve généralement les fantômes, les
morts qui reviennent dans les récits.....
- Un personnage fictif raconte sa vie dans un
récit.....

Activité 02 : Les composants de la situation initiale

Complétez le tableau suivant par les éléments qui composent les situations initiales suivantes

Les composants d'une Situation initiale:				
Situations initiales	personnage	Désir/manque	temps	lieu
Un vieil homme, avec une longue barbe blanche, habitait seul sur une montagne dans une très vieille ferme. Il vivait dans la pauvreté. Il se contentait de très peu de choses. Il avait soixante-douze ans et bientôt il mourrait.				
Il était une fois un mendiant aveugle qui avait juré de faire le pèlerinage du Fuji pour devenir plus fort et plus courageux.				
Sur la berge sablonneuse d'un grand fleuve africain, un lion dormait. Il faisait chaud. Il n'y avait pas un souffle de vent.				
Les copains, un sac sur l'épaule ou une musette en bandoulière, s'avançaient à la file. Ils étaient contents d'une foule de choses, d'avoir une bande de ciel clair sur leur tête, d'être engagés profondément dans une forêt si ténébreuse et d'aller où ils allaient. Ils étaient contents d'être sept bons copains marchant à la file, de porter sur le dos ou sur le flanc de la boisson et de la nourriture et de trébucher contre une racine ou de fourrer le pied dans un trou d'eau. Ils étaient contents d'avoir agi ensemble, et d'être ensemble dans un même lieu de la terre pour s'en souvenir.				

Activité 03 : Les mots qui composent la situation initiale

Complétez le tableau suivant par les éléments qui composent les situations initiales suivantes

Temps de verbes	caractérisation			
	Eléments décrits	adjectif	Complément du nom	p. s. relative

b- Situation initiale: situation de description

.....

5. Séance 03 : Vocabulaire

Activité 01: différents personnages

Faites associer chaque expression avec l'explication correspondante:

Expressions	Explications
1- Personnage hésitant	a- Qui est indifférent, qui n'agit pas.
2- Personnage inconstant	b- Qui agit sans réfléchir.
3- Personnage timoré	c- Qui s'estime plus qu'il ne vaut.
4- Personnage impulsif	d- Qui doute de lui-même.
5- Personnage imposteur	e- Changeant, versatile.
6- Personnage présomptueux	f- Qui manque d'audace.
7- Personnage aboulique	g- Qui se donne pour ce qu'il n'est pas.

Activité 02: Peur et Courage

Formez des adjectifs à partir des noms suivants:

Peur		Courage	
Noms	adjectifs	noms	Adjectifs
Peur	Courage
Poltronnerie	Hardiesse
Couardise	Témérité
Crainte	Audace
Méfiance	Bravoure
Terreur	Vaillance
Epouvante
Frayeur
Menace
Agression

Activité 03: faites correspondre chaque expression à sa définition:

Expressions	Définitions
1- agir contre vents et marées, c'est	a- elle est très généreuse
2- mettre à quelqu'un les bâtons dans les roues, c'est	b- il est très docile.
3- faire contre mauvaise fortune bon cœur, c'est	c- il est réaliste.
4- il n'a pas froid aux yeux, c'est-à-dire qu'...	d- accepter les inconvénients d'une situation négative.
5- avec lui, c'est œil pour œil, dent pour dent, c'est c'est-à-dire qu'...	e- essayer de faire échouer les projets de quelqu'un.
6- il se laisse mener par le bout du nez, c'est	f- il n'a pas peur.
7- il a les pieds sur terre, c'est-à-dire qu'...	g- il ne pardonne pas.
8- elle a le cœur sur la main, c'est-à-dire qu'...	h- affronter tous les obstacles.

Point culture :

Activité : (cette activité est une synthèse à insérer dans le domaine de l'oral)

Lisez attentivement les définitions suivantes, puis établissez les différences qui existent entre ces différents genres de récits:

<i>contes populaires</i>	
Mythe	Au sens strict, les mythes sont des contes populaires à portée religieuse qui ont pour vocation d'expliquer l'univers et le sens de la vie.
Légende	Les légendes sont des contes populaires qui, bien que traitant de sujets religieux, diffèrent des mythes en ce qu'elles évoquent ce qui s'est passé dans le monde après sa création.
Conte	Les contes de fées sont des récits de fiction. Ils se déroulent dans des pays imaginaires, peuplés d'objets et de personnages magiques et étranges.
Fable	les contes animaliers sont des récits dans lesquels les animaux parlent et agissent à la manière des êtres humains

Activité 1 : personnages surnaturels

Voici une liste de personnages surnaturels :

enchanteur ; fée ; géant ; génie ; mage ; magicien ; ogre ; sorcière.

a. Précise si ces personnages sont bienveillants, maléfiques

b. Associe chacun des termes suivants avec l'un des personnages :

amulette ; formule magique ; baguette ; maléfice ; breuvage ; philtre ; élixir ; talisman.

c. Associez à chaque personnage le ou les verbes qui exprime (nt) sa façon d'agir :

délivrer ; envoûter ; dévorer ; frapper ; empoisonner ; jeter un sort ; enchaîner ; métamorphoser ; enfermer ; pétrifier

Activité 2 :

Distinguez dans le tableau suivant ce qui appartient à l'imaginaire occidental, et ce qui appartient à l'imaginaire oriental

Le tapis volant / Licorne/ minotaure/ démon/ sirènes/ Batman / vampire/ cerbère/
Antar / shahrazed / centaure/ ogre/ fées/ troll/ lutin/ dragon/ djinn/ le taureau de
Crête/ fantôme/ loup-garou/ la lampe magique/ le fil d'Ariane/ / Superman/ Sphinx /
Soucoupe volante/ cyclope/ Aliens

Imaginaire occidental	Imaginaire oriental

Activité 3 :

En vous basant toujours sur la 2^{ème} activité, distinguez dans le tableau suivant ce qui est relatif à la fiction ancienne de ce qui est relatif à la fiction moderne

Fiction ancienne	Fiction moderne

Les forces qui animent les histoires

Activité 1 : Qui sont les héros ?

Ces phrases sont extraites de contes. Complétez-les à l'aide des termes qui conviennent.

- a. Il était une fois un et une qui étaient très fâchés de ne point avoir d'enfants.
- b. Le bien convaincu que c'était une véritable la prit pour femme.
- c. Il était une fois une extrêmement têtue et qui n'écoutait pas ses parents.
- d. Dans cette forêt vivait Merlin, un ; .

Activité 2 : Qui aide les héros ?

Chacune de ces définitions correspond à un type d'adjuvant. A vous de les retrouver !

- a. Je suis une femme dotée de pouvoirs surnaturels, je suis la
- b. Etres de taille largement inférieure à la moyenne, nous avons recueilli une héroïne de conte très célèbre. Nous sommes les
- c. Esprit follet, démon familier mais souvent gentil, je suis un
- d. Savant pratiquant l'astrologie, je suis un
- e. Je produis des choses étonnantes comme par enchantement, je suis un

Activité 3 : Qui sont les opposants ? (Même exercice que le précédent.)

Vieille, méchante et laide, je suis en relation avec le diable. Je suis une

- a- Je suis un géant vorace qui mange les petits enfants, je suis un
- b- Monstre fabuleux crachant du feu, c'est le

- c- Esprit malin, démon, également appelé Satan, je suis
- d- Belle-mère cruelle, je suis
- e- Animal souvent présent dans les contes et toujours affamé, je suis le
- f- Petit génie habitant au centre de la terre, je suis un

Activité 4 : Les objets magiques Complétez ces phrases à l'aide du terme qui convient.

- a- Pour se déplacer plus vite, les personnes utilisent parfois des
- c- Dans les contes orientaux, le a la même fonction.
- d- Pour disparaître, les héros utilisent parfois une magique.
- e- Pour ouvrir toutes les portes, on se sert d'une magique.
- f- Pour se faire aimer de quelqu'un, les héros font boire un d'amour dans une

Activité 5 : Les lieux Complétez ces phrases par le terme qui convient.

- a- Le prince habitait un riche
- b- Sa femme scrutait l'horizon du haut d'une en espérant voir arriver ses frères.
- c- Hansel et Gretel découvrirent cette maisonnette au coeur de la
- d- Il dut gravir une pour atteindre le mystérieux château.
- e- Surpris par l'apparition de cette fée, il laissa tomber la cruche dans la
- f- Il enferma les enfants dans un, dans le

Activité 6 : Mots de la même famille

En vous aidant du dictionnaire, cherchez l'origine des mots soulignés, puis complétez les phrases à l'aide de mots de la même famille.

a. Diable :

- Cette marâtre avait toujours des idées
- Ce petit garçon est un véritable
- Cette méchante sorcière était une
- Il faisait sans cesse des

b. Magie :

- Cette fée était une
- Sur elle, elle avait toujours sa baguette
- Elle disparut

Le temps : Les mots et expressions qui disent le temps

Activité 1 : Complétez les listes de temps présentées dans le tableau suivant:

Termes génériques	
Age	
Epoque	
Périodes	
Saisons	
Jours	
Semaines	
Mois	
Ans	
Génération	
Siècle	
Millénaires	
Mesures	
Verbes	

Activité 2:

Trouvez pour chacun des mots ou expressions suivants un mot ou une expression contraire convenable:

- 1- gagner du temps \neq
- 2- perte de temps \neq
- 3- A la fleur d'âge \neq
- 4- Epoque contemporaine \neq
- 5- Age d'or \neq
- 6- Enfant aîné \neq
- 7- L'hiver de la vie \neq

Activité 3: Classez les mots suivants dans le tableau ci-après:

Aube/ aurore/ matin/ lever de soleil/ coucher de soleil/ soir/ nuit/ réveil/ fleur de l'âge / cadet / quatrième âge /

Début	fin

Activité 4: Complétez les proverbes suivants:

- 1- Une hirondelle ne fait pas
- 2- Si jeunesse savait, si
- 3- La vie appartient à ceux qui
- 4- Autres, autres mœurs.

Activité 5: familles de mots

Complétez à l'aide du dictionnaire

Noms	Verbes	adjectifs	adverbes	
Temps				
Jeunesse				
Vieillesse				
Chronomètre				
Début				
Fin				
Eternité				
Habitude				
Actualité				
Attente				
Succession				
Enchaînement				
Déroulement				
Suite				

Activité 6: Jouons avec le temps

Complétez en suivant le modèle suivant:

A comme	N comme
B comme.....	O comme
C comme	P comme
D comme	R comme
E comme	S comme
F comme	T comme
G comme	U comme
H comme	V comme
I comme	W comme
J comme	X comme
K comme	Y comme
L comme	
M comme	

Activités: devinette/ définitions:

a - Répondez à la devinette suivante:

"Qui a quatre pattes le matin, deux à midi , et trois le soir ? "

b - Cherchez dans le dictionnaire les définitions des mots suivants:

Age de la pierre / paléolithique / mésolithique / néolithique/ Moyen âge

6. Séance : Grammaire :

Passé simple ou imparfait ?

Observez les phrases suivantes:

1- Un jour, il partit seul car personne ne voulait l'accompagner.

2- En arrivant au sommet, alors que le soleil allait se lever, le mendiant entendit un grand bruit, la terre se mit à trembler, le volcan semblait lui parler et lui promettre de le tirer de son long séjour dans les ténèbres. Terrifié, l'homme tomba à genoux, le visage tourné vers l'Est.

3- A pas lents, le lion, méfiant, avança dans l'eau tiède. Il commença à nager. Au milieu du fleuve, une douleur vive le paralysa. Le duo fut entraîné par le courant.

4- Une fois, j'avais trois ans, je me souviens que j'ai voulu seconder ma petite mère qui lavait la vaisselle. Il y avait sur la table un grand plat à rôtir, à dessins bleus, que mon père avait rapporté de Hollande autrefois.

Dans les phrases précédentes, vous avez certainement distingué entre verbes au passé simple et verbes à l'imparfait, réécrivez ces phrases dans le tableau suivant:

Actions principales	Actions secondaires

Bilan : Complète

- 1- les actions principales sont signalées par des verbes
- 2- Les actions font avancer le récit.
- 3- Les verbes d'état sont employés à.....
- 4- Quand on efface les actions à, l'histoire ne perd pas son unité.
- 5- La description des personnages et des lieux est moins importante que

Texte :

La lune (resplendir) sur la mer. Pas un souffle de vent. Les flots (être) calmes. Pourtant, on (voir) au loin une sorte de remous. On (apercevoir) des dauphins qui (jouer).

Arion, émerveillé, (regarder) ce spectacle. Pour mieux le contempler, il (s'approcher) tout près du bord du navire, (se pencher) mais, perdant l'équilibre il (tomber) à la mer... son corps (aller) disparaître) sous les flots quand les dauphins (arriver) à toute vitesse. Ils (se glisser) sous lui et le (soulever). Arion (être) d'abord affolé. Mais les dauphins le (transporter) sans peine. Ils l' (entourer) avec sympathie, ils (se relayer) pour le porter. Enfin, ils (s'approcher) du rivage. Alors, deux d'entre eux (quitter) le troupeau et (venir) doucement déposer Arion sur la plage. Le poète (être) sauvé !

Sur la mer parfaitement calme, leur mission accomplie, les dauphins (s'éloigner).

7. Séance 05 : Atelier d'écriture (Expression écrite)

I- PRÉPARATION DE L'EXPRESSION ÉCRITE :

Succession des événements dans le temps:

Activité 1: Voici un ensemble de phrases donné dans le désordre. Rétablissez ces phrases dans l'ordre chronologique. Commencez par la phrase:

- 1- L'homme entra dans la cuisine.
- 2- Il l'étendit sur son pain qu'il se mit à manger lentement.
- 3- Il en coupa soigneusement une tranche.
- 4- Il enleva avec la pointe de son couteau un peu de beurre salé au fond d'un pot de terre brune.
- 5- Il ouvrit le buffet.
- 6- Il se les jeta dans la bouche pour ne rien perdre.
- 7- Il recueillit dans le creux de sa main les miettes tombées sur la table.
- 8- L prit un pain de six livres.

Sur quoi vous vous êtes appuyés pour retrouver cet ordre?

Activité 2: Lisez le passage suivant:

... Il se précipita au bas de l'escalier, traversa la cour, passa la porte, gravit l'escarpement, troua la broussaille, escalada la montagne et s'y réfugia.

- Combien de phrases contient le passage précédent?
- Combien d'actions?
- Quel procédé l'auteur à-t-il utilisé pour relier ces actions successives?
- Donnez un titre au passage précédent.

Activité 3: Les substituts lexicaux et grammaticaux

Voici l'histoire de Robinson et de Vendredi présentée sous forme de phrases isolées, réécrivez-la sous forme de paragraphe(s) en évitant la répétition et en effectuant les substitutions nécessaires.

- Robinson vivait seul sur une île.
- Robinson s'ennuyait et souffrait à cause de la solitude.
- Robinson sauva Vendredi d'une mort certaine.
- Robinson invita Vendredi à vivre avec lui sur l'île.
- Robinson considérait comme son esclave.
- Robinson se heurta à la résistance de Vendredi qui n'acceptait pas d'être l'esclave de Robinson.
- Robinson finit par reconnaître son erreur et se mit à traiter Vendredi comme son égal.

Activité 4 : Retrouve l'ordre du récit d'après ces phrases : il s'agit d'un résumé de *La princesse au petit pois* d'Andersen.

1. Un soir de tempête, une jeune fille demanda l'hospitalité. Afin de vérifier qu'elle était une vraie princesse, la reine cacha dans son lit, un petit pois, recouvert de nombreux matelas et couettes. La princesse dormit très mal.
2. Il y avait une fois, un prince qui recherchait, sans succès, une vraie princesse.
3. Alors, on put voir que c'était une vraie princesse. Donc, le prince l'épousa.

Activité 5 : Dans ces extraits, lesquels sont des situations initiales, des péripéties ou des situations finales ?

1. Jadis, au fond d'une sombre et dense forêt vivait un pauvre bûcheron qui avait bien du mal à nourrir ses sept petits enfants.
2. Le jeune homme épousa sa belle-sœur et tous deux vécurent heureux.
3. L'enfant de la chance se mit en route, s'égara dans une grande forêt et trouva refuge dans une chaumière.
4. Jamais plus on ne revit le génie.
5. Alors, il s'en fut à la rencontre de la troisième fée aux cheveux d'or qui résidait dans une lointaine contrée.
6. L'agneau, après avoir dévoré le loup, vécut en repos le reste de ses jours.

Activité 6 : A quelle étape du schéma narratif correspond chacun des extraits suivants ?

Il arriva qu'un jour d'orage, le roi entra au moulin et demanda aux meuniers si ce grand garçon était leur fils. C'est

Il était une fois une veuve qui avait deux filles ; l'aînée lui ressemblait si fort et d'humeur et de visage, que qui la voyait voyait sa mère. C'est

Petit Gâteau convoita une cuillère en argent. Il se retrouva dans le sac du troll qui se précipita jusque chez lui sans s'arrêter. C'est

Le prince donna un baiser à la princesse et elle se réveilla de son long sommeil. C'est

A partir de ce moment-là, Ali Baba et son fils profitèrent de leur fortune et vécurent dans une grande aisance et honorés des premières dignités de la ville. C'est

Activité 7:

Voici des débuts d'histoire. Tu identifieras les genres de récit et tu justifieras ta réponse en donnant au moins deux raisons qui t'ont permis de le reconnaître.

Extrait 1 :

Ce soir-là, le 25 octobre, le chauffeur de taxi Pierre Lamy, de Paris, terminait son service et ramenait son véhicule au garage, vers la Porte d'Orléans, en roulant lentement. Il était de mauvaise humeur, car il avait fait peu de courses et pris une dame qui l'avait fait attendre quarante-huit minutes devant un magasin. Et pour comble, un agent lui avait dressé une contravention. Gianni Rodari, " Un taxi pour les étoiles " dans Histoires à la courte paille.

C'est le début d'..... Je l'ai reconnu car
.....
..... et parce que

Extrait 2 :

Il y avait une fois un marchand qui était extrêmement riche. Il avait six enfants, trois garçons et trois filles. Ses filles étaient très belles, mais la cadette surtout se faisait admirer, et on l'appelait La Belle Enfant.

C'est le début d'..... Je l'ai reconnu car
.....
..... et parce que

8. Séance 06 : EVALUATION FORMATIVE

Complète les pointillés de ce texte en mettant chaque verbe au temps qui convient (passé simple ou imparfait). Attention aux conjugaisons : toute forme mal écrite sera pénalisée d'un demi-point. /10 points

Il (être) une fois deux frères, un riche et un pauvre. Le premier, orfèvre, (avoir) un cœur dur et le pauvre (gagner) son pain en faisant des balais, mais il (posséder) un cœur bon et honnête. Sa femme lui avait donné deux enfants qui (se ressembler) comme deux gouttes d'eau. Les deux garçons (aller) de temps en temps dans la maison du riche, et, parfois, on leur (donner) quelques restes à manger. Un jour, en allant chercher du petit bois dans la forêt, le pauvre homme (voir) un oiseau qui (être) tout doré et vraiment très beau. Il (s'arrêter) net et l' (admirer) longuement. Alors, il (prendre) un caillou, le lui (jeter) et le (toucher) juste. Mais il ne (tomber) qu'une plume d'or et l'oiseau (s'envoler) L'homme (ramasser) la plume et la (porter)..... à son frère. Quand il (arriver) , celui-ci (compter) son argent. Il (regarder) la plume et (offrir) Une grosse somme à son frère, si pauvre, en échange.

A quelle étape du schéma narratif correspond chacun des extraits suivants ?

- Il arriva qu'un jour d'orage, le roi entra au moulin et demanda aux meuniers si ce grand garçon était leur fils. C'est
- Il était une fois une veuve qui avait deux filles ; l'aînée lui ressemblait si fort et d'humeur et de visage, que qui la voyait sa mère. C'est
- Petit Gâteau convoitait une cuillère en argent. Il se retrouva dans le sac du troll qui se précipita jusque chez lui sans s'arrêter. C'est
- Le prince donna un baiser à la princesse et elle se réveilla de son long sommeil. C'est
- A partir de ce moment-là, Ali Baba et son fils profitèrent de leur fortune et vécurent dans une grande aisance et honorés des premières dignités de la ville. C'est

Activité 7:

Voici données dans le désordre, les premières phrases d'un conte. Réécris le conte en mettant dans l'ordre logique :

1. Son papa était un grand diable vert et sa maman une diablesse noire.
2. Il était une fois un joli petit diable, tout rouge, avec deux cornes noires et deux ailes de chauve-souris.
3. Ils vivaient tous les trois dans un lieu qui s'appelle l'Enfer, et qui est situé au centre de la terre.

L'ordre logique est :

Expression écrite :

Ton professeur de français lance un concours sur le thème de solidarité avec les enfants atteints de cancer. Tous les élèves de 2^oAM sont sollicités à y participer. Ce qui t'est demandé, c'est la rédaction d'un récit inédit illustrant la patience comme valeur et moyen de lutte dans les temps difficiles. La meilleure rédaction sera récompensée.

9. Détente

Des récits qui font rire. Lis-les, puis raconte-les dans ta langue maternelle aux personnes que tu aimes. Bonne lecture et bon amusement

Chien

Un chien jaune et un chien noir se bagarrent et le maître du chien noir dit au maître du chien jaune :

- Vous avez un chien très très fort !
- Merci c'est mon oncle qui me l'a offert. Il vient d'Afrique, il avait une crinière, mais je l'ai rasée.

Dromadaire

Un dromadaire rencontre un chameau dans le désert.

- Comment vas-tu, dit le chameau ?
- Je bosse, et toi que fais-tu ? répond le dromadaire.
- Je bosse bosse.

Chameau

Un homme loue un chameau dans le désert, le loueur lui explique :

- Pour le faire avancer vous dites « Ouf », pour le faire trotter « Ouf ouf » et pour le faire galoper dites « Ouf ouf ouf ».

L'homme monte dessus et lance son chameau au galop en disant « Ouf ouf ouf ». Au bout d'un moment, le chameau arrive au bord d'un précipice et heureusement, il s'arrête tout seul juste au bord.

L'homme, soulagé, s'écrie : « Ouf ! »

Extra-terrestre

Un extra-terrestre arrive sur la terre et commence à parler à une pompe à essence. Au bout d'un moment, il arrête et lui dit :

- Tu pourrais m'écouter quand je te parle et enlever le doigt de ton oreille...

Futur

Quel est le futur de je baille ?

- Je dors.

Leçon de Géographie

– Qui peut me dire où est l'Amérique du sud ? demande la maîtresse.

Personne ne répond, sauf Victor qui lève le doigt.

– Oui, Victor ?

– C'est là Madame, dit-il en montrant l'Amérique du sud sur la carte.

– C'est bien Victor, et qui peut me dire qui l'a découvert en 1492 ? demande la maîtresse.

Cette fois-ci tous les élèves lèvent le doigt sauf celui de Victor.

– Alors ? dit la maîtresse.

– C'est Victor, répondent les élèves.

Autoroute

Un homme est au volant de sa voiture quand il entend à la radio :

- Attention, sur l'autoroute A33 une voiture roule en sens inverse.

- Une voiture ! Mais il faut que je les prévienne, il y en a des centaines plutôt, dit le conducteur...

Conjugaison

Zoé est à l'école. La maîtresse lui demande de lui réciter le verbe marcher à tous les temps.

Zoé :

- Je marche sous la pluie, je marche sous la grêle, je marche au soleil...

Pirates

Deux pirates se rencontrent.

- Tiens, dit l'un, tu as un crochet à la place de la main ?

- Oui, j'ai perdu une main, en attaquant un bateau royal.

- Et ta blessure à la joue, c'est un marin de la flotte royale qui te l'a faite ?

- Non, c'est un moustique qui m'a piqué, je n'avais pas encore l'habitude du crochet.

Journal

Tu sais, la télévision ne pourra jamais remplacer un vrai journal, dit le père de Victor.

- Mais pourquoi, papa ?

-Tu as déjà essayé d'écraser un moustique avec un poste de télé ?

Dictée

L'instituteur demande à Laurent :

- Tu as écrit : « *Il alla dans le shampooing* ». ça ne veut rien dire !

- Mais, monsieur, c'est vous qui l'avez dit...

- Non, j'ai dicté : « *Il alla dans le champ. Point.* »

Punition

- Madame la maîtresse, est-ce que je peux être puni pour quelque chose que je n'ai pas fait?
- Mais bien sûr que non, mon petit Victor, on ne va pas te punir pour quelque chose que tu n'as pas fait !
- C'est tout bon alors... J'ai pas fait mes devoirs, madame la maîtresse...

Freins

Deux fous sont dans une auto. Le fou qui conduit dit à l'autre :

- Les freins ne marchent plus !
- Ce n'est pas grave !
- Mais nous sommes dans une pente !
- La voiture va s'arrêter. Regarde, il y a un stop en bas de la rue !

Vers

Un canard va à la pharmacie le lundi :

- Coin coin monsieur le pharmacien. Je voudrais des vers.
- Je n'ai pas de vers.
- Tant pis, bonne journée monsieur le pharmacien...

Le mardi ça continue...

- Coin coin. Je voudrais des vers.
- J'ai pas de vers. Ici c'est une pharmacie, lui répond le pharmacien un peu énervé.
- Ah d'accord... Bonne journée alors...

Et ça continue encore... le mercredi.

- Coin coin. Je voudrais des vers.
- J'ai pas de vers. Ici c'est une pharmacie. Y'a pas de vers dans une pharmacie ! T'as compris ? Répond le pharmacien en criant.

Le jeudi :

- Coin coin. Je voudrais des vers.
- PAS DE VERS ! PAS DE VERS ! PAS DE VERS ! Hurlé le pharmacien.

Le vendredi :

- Coin coin. Je voudrais des vers.
- Toi mon canard si tu remets encore une seule fois tes pattes dans ma pharmacie pour me demander des vers JE TE CLOUE LE BEC SUR LE COMPTOIR. Pigé ?

- Coin coin.

Et enfin le samedi :

- Coin coin ! Vous avez des clous ?

- Non, j'ai pas de clous... Répond le pharmacien très surpris.

- Ah ! Super ! Donnez-moi des vers alors...

La fourmi et le mille-pattes

La fourmi et le mille-pattes ont rendez-vous au restaurant à midi.

La fourmi arrive peu avant midi et décide d'attendre le mille-pattes.

A 13h, le mille-pattes n'étant toujours pas là, elle décide, fâchée de commander son repas et de manger seule. Lorsqu'elle termine son repas, vers 14h, elle voit enfin arriver le mille-pattes, tout penaud. Elle lui dit :

- Mais enfin ! On avait dit midi, et te voilà seulement, j'allais partir.

- Désolé, mais je suis bien arrivé à midi, sur le paillason, il était écrit « Essayez-bien vos pattes »...

Conjugaison

La maîtresse demande à Zoé de conjuguer le verbe marcher au présent et à toutes les personnes.

Zoé lui répond lentement : « je marche... tu marches... il marche... nous... »

La maîtresse lui demande alors d'aller plus vite.

Zoé lui répond : « je cours, tu cours, il court, nous courons, vous courez, ils courent !!! »

Bûcheron

C'est l'histoire d'un garde forestier qui recherche un bûcheron pour couper les arbres gênants de la forêt de la ville, alors il passe une annonce sur le journal local et le lendemain, un petit gringalet se rend à l'entretien d'embauche, le responsable lui dit :

- Mais vous n'avez pas l'air bien costaud pour faire ce travail, il me faut un grand gaillard, capable de couper des centaines d'arbres, et de travailler plus de 12 heures par jour. Le gringalet lui répond :

- Faites-moi confiance, j'en suis parfaitement capable vous verrez de vous même.

- Alors, expliquez-moi un peu vos diverses expériences.

Le gringalet lui répond,

- J'ai travaillé dans le désert du Sahara.

- Le désert du Sahara ? Le désert africain de sable ?

Le gringalet lui répond :

- Ben, c'est comme ça qu'ils l'appellent maintenant... depuis que j'y ai travaillé

Expérience

Un scientifique examine une grenouille et lui coupe une patte. Ensuite il lui dit :

- Saute !

Et la grenouille saute.

Le scientifique lui coupe la deuxième patte et lui dit : - Saute !

Et la grenouille saute.

Le scientifique lui coupe la troisième patte et lui demande de sauter

Et la grenouille saute.

Alors, il lui coupe sa dernière patte et lui dit : - Saute !

Mais la grenouille ne décolle pas cette fois-ci. Conclusion de cette expérience : quand on coupe quatre pattes à une grenouille, elle devient sourde !

Fou

Dans un asile, un fou se promène avec une laisse accrochée au bout d'une brosse à dent, un gardien de prison, sachant qu'il est fou, lui dit :

- Il est beau votre chien

Le fou le regarde bizarrement et lui répond :

- De quoi parlez-vous ? Ce n'est pas un chien, mais une brosse à dents !

Le gardien, un peu confondu, décide de s'en aller, le fou regarde sa brosse à dents et lui dit :

- On l'a bien eu, hein Milou ?

Archéologue

Une jeune fille confie à son amie :

- Mon rêve, ce serait d'épouser un archéologue.

- Ah bon ? Et pourquoi ?

- Parce que plus on vieillit, plus il vous aime.

Lettres

Quelles sont les deux lettres que l'on boit ?

Le O et le T.

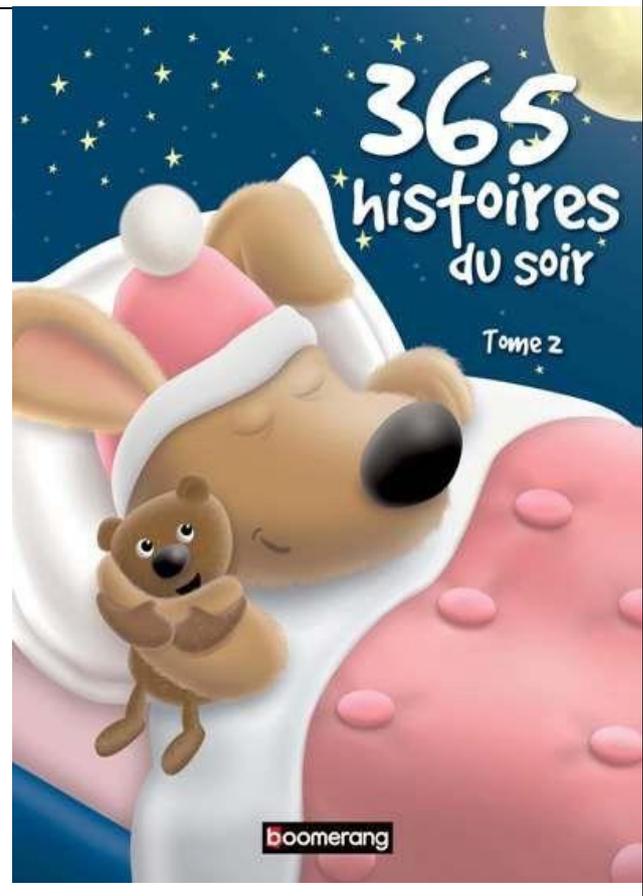
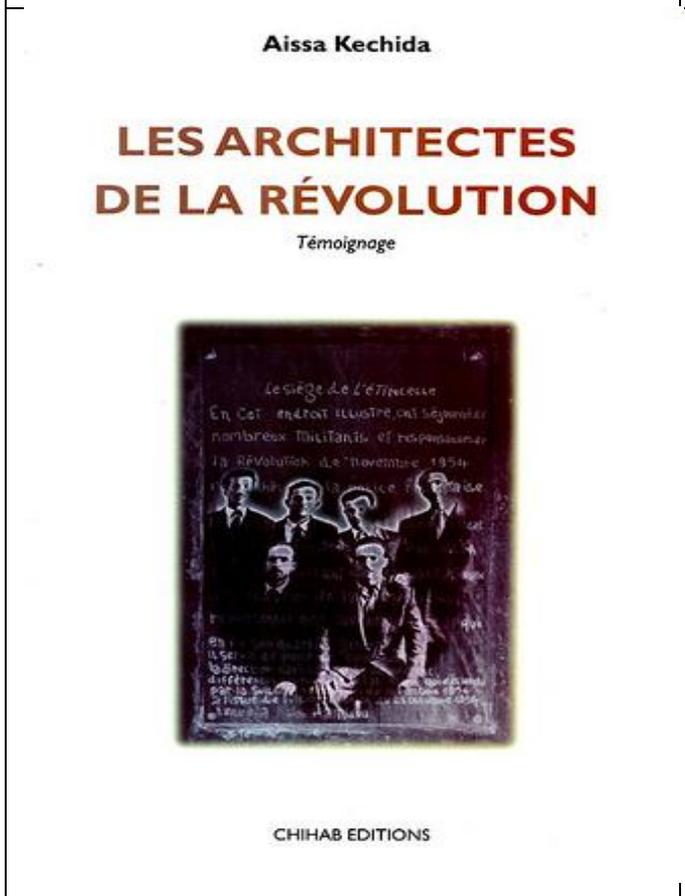
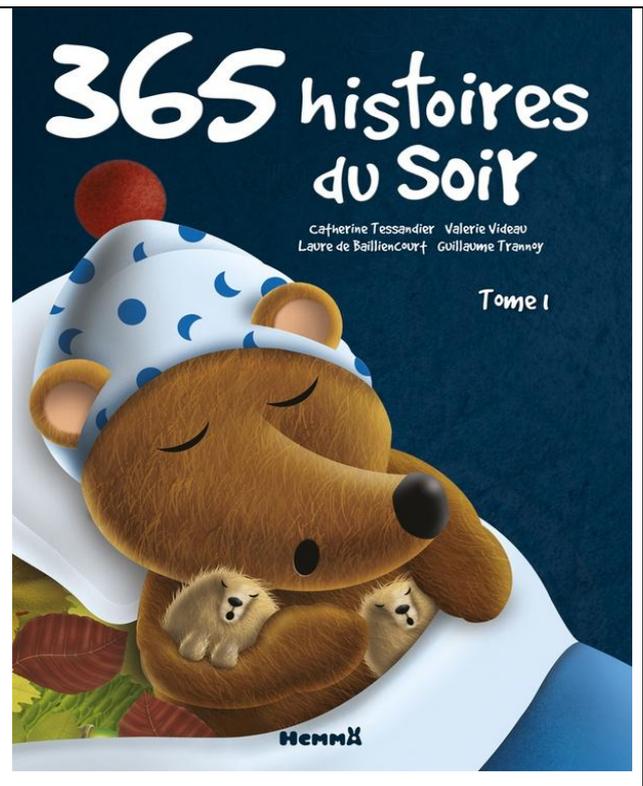
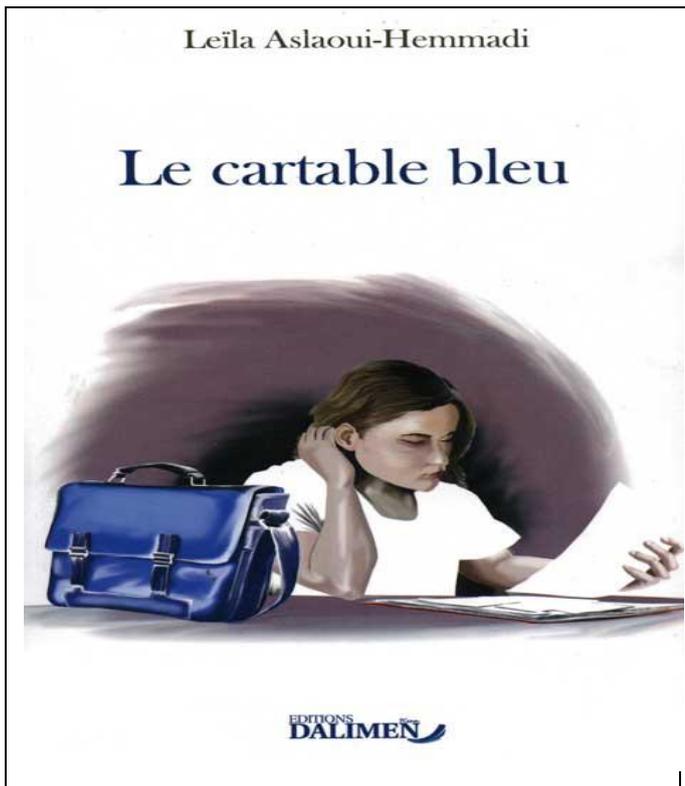
Chauve-souris

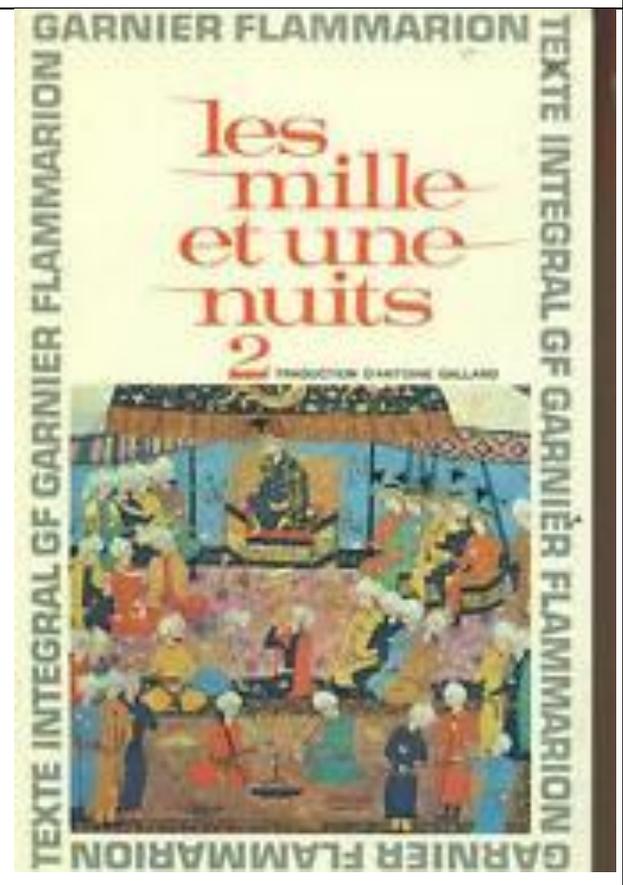
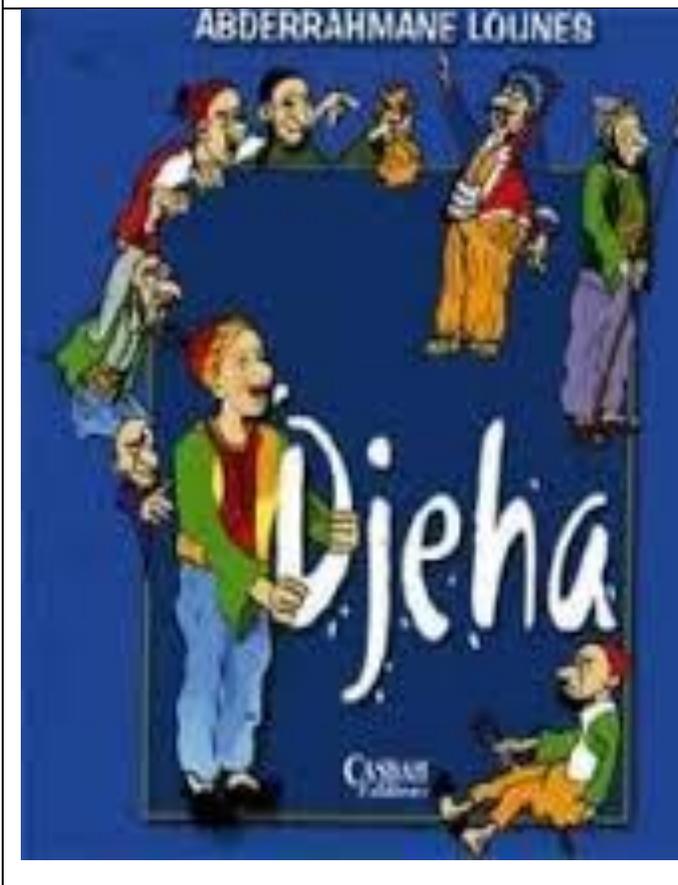
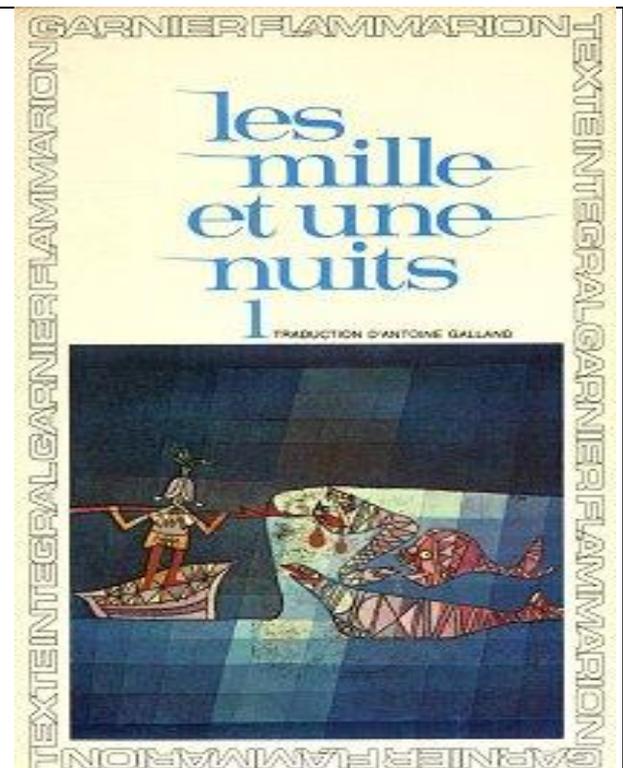
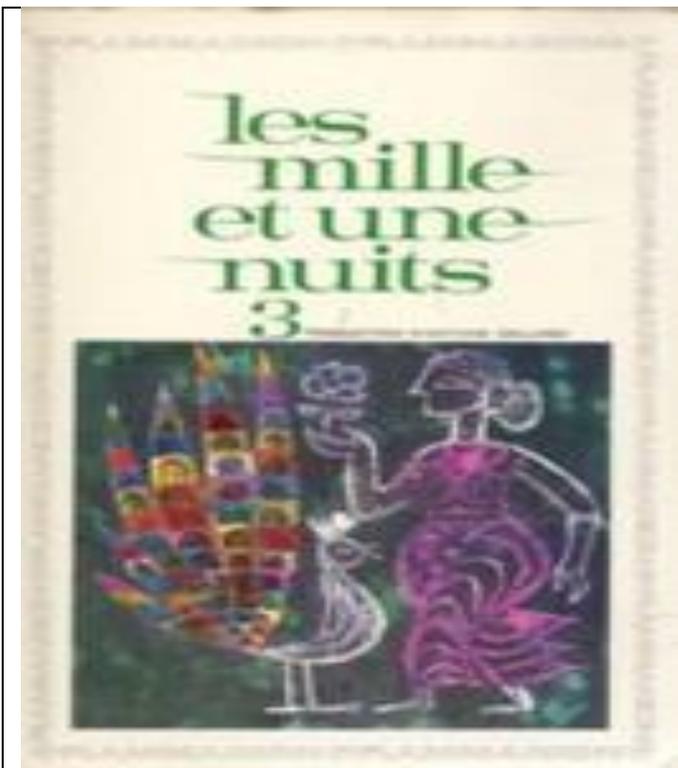
Comment appelle-t-on une chauve-souris qui a des cheveux ? Une souris.

Fruits

Quels fruits trouve-t-on dans une pièce vide ? Des mûres et des coings.

10. A lire...





Conclusion générale

Toute réforme éducative signifie le retour à la source. L'apprenant est cette ressource à laquelle doivent se désaltérer les visions de changement. L'apprenant, acteur principal de la pédagogie, devrait être omnipotent dans les entreprises de la création et de la mise en place de matériels didactiques. Sa présence oriente leur conception, et en particulier celle de manuels scolaires.

Ne dit-on pas toujours dans le jargon pédagogique que le manuel scolaire est le bien exclusif de l'apprenant ? Or, dans le travail que nous avons mené, nous avons cherché l'apprenant, chez lui, dans ce qui lui appartient, nous l'avons trouvé mais sous les amoncellements des contenus et dans les angles obscurs de l'action.

Comment faire donc pour mettre en place un manuel qui appartienne réellement à l'apprenant ? Comment élaborer un manuel dans une approche de réussite où tous les apprenants, où qu'ils soient, quelles que soient leurs différences, y trouvent leur compte ?

Nous pensons que les programmes doivent accompagner le processus de transposition jusqu'à la fin. La commission chargée de concevoir et d'élaborer les programmes devrait assumer sa responsabilité quant à la conception des programmes d'enseignement ; mais également dans leur transposition didactique puisqu'il y va de son honneur. Déléguer la conception de manuels à d'autres instances incontrôlées diminue la qualité de produits attendus. Un œil vigilant de la Commission Nationale des Programmes sur le processus de transformation est susceptible de prévenir contre tous risques de dérapages épistémologiques et méthodologiques.

Une autre solution pourrait garantir un minimum de qualité dans la conception de manuels : soumettre publiquement sous forme d'un appel d'offre national la conception de manuels avec leurs cahiers des charges. La centralisation des opérations de transition est défavorable à la production qualitative de matériels didactiques. Une décentralisation au niveau des sphères de conception et de réalisation de matériels didactiques ne peut être que bénéfique à l'école.

Aujourd'hui, le contexte socioculturel détrône toutes les visions pédagogiques qui marchent en solitaire et prêchent dans le désert. Les technologies de l'information et de la communication ont le pouvoir de se substituer à l'école en matière de connaissances et de

procédures. Les contenus notionnels qui alourdissent encore les manuels se présentent en couleurs, en son et en image 3D interactives et importent les approches transmissives et frontales. Mais ces technologies ne peuvent pas remplacer l'école dans sa laborieuse entreprise d'éducation et de construction de l'individu et de la société. Il n'y a que l'école qui puisse le faire à condition qu'elle axe son action, non seulement dans l'empilement des contenus à transmettre ; même si elle est appelée souvent à faire des choix judicieux dans la sélection de ces contenus en fonction des besoins d'usage et de leur opérationnalité dans les processus d'enseignement-apprentissage ; mais aussi et surtout sur leur destinataire principal : l'apprenant.

La transposition didactique du programme de 2°AM en manuel scolaire est menée dans une tradition didactique révolue. Ses concepteurs ont fait un type de transposition du genre « explication- application » qui repose sur une exercisation massée sur un ensemble de contenus notionnels faisant du manuel un objet de travail impositif et normatif, ancré dans la tradition transmissive frontale. Le manuel se pose ainsi en substitut au discours expositif de l'enseignant ainsi qu'en substitut au travail cognitif de l'élève. Dans un tel dispositif où les contenus monopolisent le champ d'action pédagogique, on s'intéresse beaucoup plus au produit qu'au processus d'apprentissage, favorisant ainsi la sélectivité scolaire en dépit de l'égalité des chances que l'approche curriculaire prône dans sa politique d'éducation et de formation.

Ce dont l'apprenant a besoin, c'est d'un manuel qui lui parle sincèrement, qui le comprenne et qui le prépare à la réussite. Un manuel conçu dans une pédagogie de réussite devrait développer son dispositif dans une logique qui prenne en compte l'apprenant dans toutes ses réalités historique, psychologique, sociale et culturelle. Ces dimensions sont mobilisées par les approches centrées sur l'apprenant. Le constructivisme offre donc un terrain d'opérationnalité aux apprentissages. L'entrée par les situations dans les programmes et les manuels rend à l'école sa puissance séductrice et à la pédagogie son utilité. Les manuels scolaires devraient militer dans cet ordre qui donne aux processus d'apprentissage la primauté sur les contenus enseignés.

Le manuel scolaire de 2° AM ne vivra pas longtemps, heureusement. Les programmes de 2° génération vont l'enterrer, heureusement. Mais ses concepteurs vont-ils changer de vision et de stratégies dans d'autres opérations de transposition didactique ? Seul l'avenir nous le dira.

Références bibliographiques

A- Ouvrages

- CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français, Langue Seconde et Etrangère*, asdifle, CLE INTERNATIONALE, Paris, janvier 2006
- DERYFUSS, B, CHAMPY, Ph, ETEVE, Chr, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 2^o édition*, Nathan Université, octobre 2000
- DREYFUSS, B, CHAMPY, Ph, ETEVE, Ch, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (2^o édition)*, Nathan, octobre 2000
- MINDER, M , *Didactique fonctionnelle Objectifs, stratégies, évaluation, Le cognitivisme opérant*, De Boeck, Paris, 1999
- PELPEL, Patrice, *Se former pour enseigner*, Dunod, Paris, 2005
- ROGIERS, Xavier, *L'approche par compétences dans l'école algérienne*
- ROGIERS, Xavier et DE KETELE, *Une Pédagogie de l'intégration compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, De boeck, Paris, 2001

B- Revues :

- PERRENOUD, P, *Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant : trois facettes*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 1991
- PERRENOUD Ph, *Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses In Educateur. Numéro spécial « Un siècle d'éducation en Suisse romande », 2002, n° 1*

C- Documents pédagogiques et textes législatifs

- Loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08 - 04 du 23 janvier 2008, Numéro spécial Février 2008
- Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale

- *Programme et Document d'accompagnement de 2^o Année Moyenne, Commission Nationale des Programmes, édition Office Nationale des Publications Scolaire, 2011-2012*
- *Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008)*
- MADAGH, A-S, *Manuel de Français 2^{ème} Année Moyenne*, Office Nationale des Publications scolaires, Alger, 2011-2012

D- Sites Internet

- <https://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012080ar.pdf>
- https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7082/1/BNQ_Method-Manuels.pdf

(Document numérique Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple *Sandie Bernard, Pierre Clément, Graça S. Carvalho*)

- <https://www.youtube.com/watch?v=Fkp5e25PG70&list=PLE5A3A6692BD1CA0F>
- <https://www.youtube.com/watch?v=6jmvXB1NIZA>