

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
École normale supérieure de Bou Saâda
Département de français



د. منادي عبد الوحيد



48/2024

26/11/2024



Etude des programmes, manuels et évaluation

Cours élaboré par Dr. MENNADI Abdelwahid

Maître-de Conférences Classe A

Au profit des étudiants de la cinquième année Professeurs d'Enseignement Secondaire

(PES 5)

PES 5

Année académique: 2024-2025

Résumé

Ce polycopié a été conçu pour les étudiants de fin de cycle (cinquième année professeur de l'enseignement secondaire PES 5 , quatrième année de l'enseignement moyen PEM 4, troisième année de l'enseignement primaire PEP 3) de l'école normale supérieure de Bou Saâda. Le document **EPMEV** pourrait servir de guide aux étudiants afin de trouver des réponses dans les divers cours proposés dans le cadre du programme de l'année universitaire. Ces connaissances acquises dans le contexte algérien seront également mises en pratique et réutilisées par les étudiants, ce qui leur permettra de s'ouvrir aux nouvelles perspectives réflexives dans l'enseignement du français langue étrangère.

Ce module revêt une grande importance en raison du fait que son contenu touche des axes importants dans le processus enseignement-apprentissage et lors de l'exercice du métier d'enseignant à savoir l'évaluation, les programmes et les manuels scolaires. Il serait donc essentiel de comprendre quelques concepts fondamentaux et essentiels contenus de ce module, en particulier : types d'évaluation, place de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage, les effets parasites (erreurs à éviter lors de l'évaluation des apprentissages) ; distinction entre un programme et un manuel, conception de manuels scolaires, les étapes de la conception des manuels scolaires.

Les mots clés :

Programmes –manuels scolaires- évaluation diagnostique-évaluation formative-évaluation-sommative

Objectif de la matière

Le but du module « **EPMEV** » est de permettre aux étudiants de mieux étudier les programmes, les manuels et l'évaluation. Dans cette matière, notre but est de permettre aux apprenants de distinguer entre méthode, approche et programme ; de constater la différence entre manuel outil pédagogique et le programme. Outre ces notions de base, il est essentiel de mettre en évidence les étapes de conception des manuels scolaires. On retrouve également l'évaluation et la taxonomie de Bloom pour aider les étudiants à mieux se familiariser avec la didactique.

Fiche signalétique

- ☐ Intitulé : EPMEV
- ☐ Nature : cours annuel
- ☐ Volume horaire hebdomadaire : 1h30 heure par semaine
- ☐ Coefficient : 1
- ☐ Niveau : PES 5
- ☐ Mode d'évaluation de la matière : 100% examen

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
École normale supérieure de Bou Saâda
Département de français



Etude des programmes, manuels et évaluation

Cours élaboré par Dr. MENNADI Abdelwahid

Maître-de Conférences Classe A

Au profit des étudiants de la cinquième année Professeurs d'Enseignement Secondaire

(PES 5)

PES 5

Année académique: 2024-2025



Fiche signalétique du module

- **Intitulé:** EPMEV
- **Nature:** cours annuel
- **Volume horaire hebdomadaire :** 1h30 heure par semaine
- **Coefficient :** 1
- **Niveau :** PES 5
- **Mode d'évaluation de la matière :** 100% examen



Présentation de la matière

Ce polycopié a été conçu pour les étudiants de fin de cycle (cinquième année professeur de l'enseignement secondaire PES 5, quatrième année de l'enseignement moyen PEM 4, troisième année de l'enseignement primaire PEP 3) de l'école normale supérieure de Bou Saâda. Le document *EPMEV* pourrait servir de guide aux étudiants afin de trouver des réponses dans les divers cours proposés dans le cadre du programme de l'année universitaire. Ces connaissances acquises dans le contexte algérien seront également mises en pratique et réutilisées par les étudiants, ce qui leur permettra de s'ouvrir aux nouvelles perspectives réflexives dans l'enseignement du français langue étrangère.

Ce module revêt une grande importance en raison du fait que son contenu touche des axes importants dans le processus enseignement-apprentissage et lors de l'exercice du métier d'enseignant à savoir l'évaluation, les programmes et les manuels scolaires.

Il serait donc essentiel de comprendre quelques concepts fondamentaux et essentiels contenus de ce module, en particulier: types d'évaluation, place de

l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage, les effets parasites (erreurs à éviter lors de l'évaluation des apprentissages); distinction entre un programme et un manuel, conception de manuels scolaires, les étapes de la conception des manuels scolaires.



Objectifs de la matière

Le but du module « *EPMEV* » est de permettre aux étudiants de mieux étudier les programmes, les manuels et l'évaluation. Dans cette matière, notre but est de permettre aux étudiants de distinguer entre méthode, approche et programme; de constater la différence entre manuel outil pédagogique et le programme. Outre ces notions de base, il est essentiel de mettre en évidence les étapes de conception des manuels scolaires. On retrouve également l'évaluation et la taxonomie de Bloom pour aider les étudiants à mieux se familiariser avec la didactique.



Chapitre I : L'évaluation	6
Introduction	7
I.1.L'évaluation	7
I.2.L'évaluation à travers les regards des didacticiens	7
I.3. L'évaluation comme une situation de communication	8
I.4.Les différents types d'évaluation	12
I.4.1.évaluation diagnostique	12
I.4.2. l'évaluation formative	13
I.4.3.l'évaluation sommative	14
I.4.4.Les erreurs à éviter	18
I.5-La grille d'évaluation :	21
I-6-1-La première étape : Choix des critères d'évaluation et la précision des éléments observables	26
I-6-2-Deuxième étape : Choix de l'échelle d'appréciation	27
I-6-3-La troisième étape : Définition du jugement global	28
I-6-4-La quatrième étape : Assemblage d'une grille d'évaluation	28
I-6-5-La cinquième étape : Expérimentation d'une grille d'évaluation	29
I-6-7-Exemples de grilles d'évaluation dans les programmes de français en Algérie :	29
Chapitre II : la conception des manuels scolaires	35
II-Elaborer un manuel scolaire :	36
II-1- Concevoir un manuel scolaire	36
II-3-Les auteurs des livres scolaires	36
II-4 -L'édition des livres scolaires :	38

II-5-Diffuser les manuels scolaires :	38
II-6-L'évaluation des manuels scolaires :	39
II-7-L'usage (l'utilisation) :	39
II-8-Les phases d'élaboration d'un livre scolaire :	40
II-9-La définition matérielle du livre scolaire :	43
II-10-Les fonctions du livre scolaire :	46
Chapitre III : L'analyse des manuels scolaires.	52
Introduction	53
III.1- Le livre scolaire de la 3ème AP :	54
III.1.2- Contenu du livre de français de la 3ème AP :	57
III.2- Le livre scolaire de la 4ème AP :	62
III.3- Le livre scolaire de français de la 5ème AP :	67
III.3.1- Organisation du livre scolaire de la 5ème AP :	68
III.3.2- Contenu du livre scolaire de la 5ème année primaire :	69
III.4- Les dessins dans le paratexte des livres scolaires :	78
III.5- Les dessins de décoration dans les livres scolaires :	84
Chapitre IV : Les réformes et les programmes en Algérie	94
Introduction	95
IV-1-Les réformes du système éducatif algérien et le manuel scolaire :	95
IV-1-1- La première réforme	96
IV-1-2-La deuxième réforme	98
IV-3-Le manuel et le programme	101

Chapitre I : L'évaluation

Introduction

L'évaluation en milieu scolaire est l'une des composantes essentielles de l'apprentissage, l'un des éléments clés de l'apprentissage institutionnel. L'évaluation est présente à tous les niveaux de l'apprentissage dans la pratique de la classe, elle fait partie intégrante de l'activité pédagogique. C'est la raison pour laquelle nous citerons cette citation de Claudine Garcia-Debanc : « *Dis-moi ce que tu évalues, je te dirai ce que tu enseignes. L'étude des outils d'évaluation constitue donc un bon analyseur des contenus d'enseignement et des compétences visées.* » (Debanc, 1999 : 193)

La formulation de la consigne de la tâche ou de l'activité vise à évaluer une compétence linguistique (C.O, C.E, P.E, P.O) et une habileté linguistique, car, comme le souligne P. Chardenet : « *Les marques du faire faire y sont autant de traces de faire dire essentiels à la réussite de l'évaluation. Cela pouvant contribuer à la mise à jour d'un état de ce qu'est la langue réelle enseignée.* » (Chardenet, 1993 : 56)

I.1.L'évaluation

L'évaluation est un objet d'étude et une représentation sociale. Son fonctionnement et les rôles des différents acteurs suscitent de plus en plus l'intérêt des chercheurs. En effet, la mesure, la note ou les appréciations ne sont pas seulement adressées à l'apprenant, mais aussi à l'Institution et aux parents. L'évaluation offre également la possibilité de revenir sur les méthodes pédagogiques de l'enseignant. Ce dernier « *a besoin de prendre conscience des décalages entre ce qu'il veut faire, ce qu'il croit faire, ce qu'il fait réellement et l'impact de ses actions. Il est possible d'inclure une évaluation plus exhaustive dans le processus même de l'innovation. Elle contribue ainsi à l'enrichissement des méthodes pédagogiques grâce à un processus de formation continue intégré.* » Selon A. Giordan (1998 : 222)

I.2.L'évaluation à travers les regards des didacticiens

Aujourd'hui, les recherches remettent en question nos savoirs et nos pratiques en matière d'évaluation.

➤ J. Courtylton souligne l'importance de prendre en compte l'évaluation comme étant : « *La pierre angulaire de l'apprentissage. Parce qu'elle le conditionne, elle permet de*

se poser les bonnes questions : où est-ce que je veux amener les étudiants ? Et est-ce que les moyens utilisés les y entraînent?» (Courtyllon, 1995: 120)

➤ Selon Halté, l'évaluation occupe une place primordiale, car elle *«recueille ses données non seulement en évaluant de façon savante les produits de l'activité, mais aussi en essayant de reconnaître les processus dont ils sont le résultat. (...) Elle guide l'action didactique en ce qu'elle repère les problèmes de toute nature survenus en cours d'apprentissage et permet le déclenchement des projets d'apprentissages dans les projets de faire.»* (Halté, 1992 : 118)

➤ L'évaluation est définie par Françoise Raynal et Alain Rieunier comme *« l'acte d'évaluer, c'est-à-dire d'attribuer une valeur à quelque chose : événement, situation, individu, produit » ; évaluer, c'est-à-dire « évaluer le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères appropriés à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision. »* Selon Raynal et Rieunier (1997 : 133)

➤ Selon Louis Porcher, l'évaluation est définie comme étant : *« l'ensemble des processus par lesquels on mesure, on apprécie les effets d'un produit par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis »* (Porcher 1993 : 186).

➤ Selon Martinez, l'évaluation consiste à attribuer une valeur, à noter et à apprécier.

➤ De plus, pour Janine Courtyllon, l'évaluation *« c'est apprécié, placer à un certain niveau sur une échelle, un ensemble de savoir-faire acquis par un individu à un moment donné de son parcours d'apprentissage.»* (Courtyllon, 1995 : 120)

Bien que ces termes doivent être interprétés de manière différente, la définition classique du terme "mesurer" - qui consiste à attribuer une quantité numérique à - est adaptée dans la plupart des cas à l'évaluation de l'épreuve de français dans le système éducatif algérien.

I.3. L'évaluation comme une situation de communication

En règle générale, l'évaluation se manifeste par une action ponctuelle, administrative, souvent reflétée par des résultats quantitatifs, accompagnés de différentes interprétations sur le travail de l'expert. La note finale, qui représente l'ensemble du cours, du trimestre ou de l'année (les compositions et les contrôles continus), est souvent composée des travaux réalisés pendant le cours. Cependant, l'évaluation ne doit pas se limiter à une sorte de synthèse des travaux réalisés. Cette pratique doit être toujours présente dans un parcours d'apprentissage, c'est pourquoi on l'appelle *« évaluation continue »*. Cependant,

ne la transformons pas en un cauchemar bureaucratique, car il faut rendre des comptes à l'administration de l'établissement où l'enseignant travaille.

La transmission des résultats aux évalués et aux autorités administratives n'est pas seulement un processus d'évaluation, mais aussi un processus interprétatif qui permet de fournir à l'enseignant des données sur les résultats de l'enseignement-apprentissage. Ainsi, la situation d'évaluation est une situation de partage.

L'évaluation est définie dans la démarche classique comme une tâche de l'enseignant qui doit communiquer aux élèves les résultats observés à la fin d'une séquence d'apprentissage. C'est une situation de communication linéaire dans laquelle l'élève est placé dans un rôle réceptif passif. Le principe de ce modèle repose sur l'autorité qui cherche à reproduire la norme, dans le but de reproduire les savoirs transmis. Le contrôle du savoir appris est assuré par l'évaluateur. C'est un acte de conclusion qui se caractérise par l'adhésion ou non à la norme définie.

En bref, c'est une évaluation punitive fondée sur une seule évaluation et qui ne prend pas en considération les différences individuelles. En conséquence, la réunion de remise des copies est perçue comme un moment de correction où le lien avec la norme est systématiquement souligné. En tant qu'étudiants passifs, ils recopient le corrigé, se plaignent de leurs résultats lorsque ceux-ci sont inférieurs à la moyenne, mais ne savent pas où ils manquent. Dans ce cas, il est possible d'afficher par défaut les attentes de l'enseignant lors de la correction.

Cependant, les recherches ont montré que l'emploi d'une méthode d'interaction en classe encourage l'implication des élèves. Ils s'impliquent alors, ils sont appelés en tant que « régulation ». Dans cette méthode, la communication entre les partenaires est l'objet de diverses formes d'évaluation. En effet, lorsqu'il transmet les résultats aux élèves, il met en évidence de façon concrète les objectifs et les critères en précisant s'ils sont atteints ou non. Selon L. M. Bélair : « *L'appréciation d'un travail ou d'une production ne peut se réaliser qu'en fonction de critères fixés au préalable ; elle ne doit refléter ni la compétition, ni la comparaison aux autres, ni la récompense.* » (Bélair, 1999 : 44)

Cette démarche interactive permet de considérer l'évaluation comme un processus d'explicitation des attentes de l'enseignant à l'égard de l'acquisition d'un savoir et/ou de l'appropriation d'un savoir-faire. On met en marche le processus réflexif, la correction

devient une logique de transmission d'informations qui vise à expliquer et à corriger les erreurs, les problèmes et les lacunes. D'après C. Tagliante : « *L'évaluation ne doit pas être envisagée comme « une sanction » mais plutôt comme un outil dont on se servira pour construire l'apprentissage, dans la durée, en sachant vraiment où l'on va.* » (Tagliante, 1991 : 12)

Il ne suffit donc pas de communiquer les résultats (dernière étape de l'évaluation), mais il faut formuler la consigne et négocier les outils et les critères qui concernent à la fois les mesures prises pour évaluer et identifier les traces de l'apprentissage et les critères permettant de juger s'il y a eu apprentissage. Dans cette démarche, l'enseignant ne sera pas le seul acteur, l'apprenant s'implique, car il souhaite comprendre les zones d'ombre. Une évaluation dans ce sens permet de mettre en évidence non seulement l'interrogation des connaissances et des connaissances acquises, mais aussi les raisons pour lesquelles et dans quelle mesure les objectifs n'ont pas été atteints.

En effet, cette approche ne révèle pas le niveau général de l'apprenant, car ce niveau est toujours conditionné par la situation d'évaluation ou l'instrument employé. D'autre part, elle fournit aux apprenants des informations sur les connaissances à développer, elle garantit le bon déroulement de la boucle de régulation didactique en mettant à jour une nouvelle difficulté. Par rapport à cela, l'emploi du terme « *activité évaluative* » plutôt que du terme « *évaluation* » permet de mieux rendre compte de ce qui se passe lors de l'évaluation, tant chez l'évaluateur que chez l'évalué.

Dans cette perspective, l'évaluation influence de manière rétroactive les pratiques pédagogiques, le contrat didactique établissant une réduction des exigences. L'évaluation peut déterminer si les « fautes » ou les « fautes » commises étaient dues à l'incapacité de l'apprenant à faire ce qu'on lui demandait, ou au fait qu'il ne savait pas ce qu'on attendait de lui, c'est-à-dire le moment où la formulation s'est produite. Le contenu de la directive n'est pas assez clair. Cela encourage leur motivation à apprendre et inspire les méthodes pédagogiques des enseignants.

Le renouvellement de l'évaluation des apprentissages se traduit, selon G. Figari (2001), par l'emploi des notions de « *communication* », de « *régulation* », de « *processus d'apprentissage* ». Il est nécessaire de dépasser le cadre de mesure et de vérification pour analyser les processus et comprendre les significations des activités du sujet apprenant dans le cadre de ce remplacement.

Application

Appl 1 : Selon vous, comment l'évaluation fournit-elle un retour sur la pratique pédagogique ?

Réponse

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Appl 2 : Quelle est la différence entre « *erreur* » et « *faute* » ? Comment les évaluer ?

Réponse

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

I.4.Les différents types d'évaluation

I.4.1 L'évaluation diagnostique

Christine Tagliante définit ce type d'évaluation en raison de son rôle qui est celui de l'évaluation. « [...] consiste, comme son nom le suggère en médecine, à examiner l'état d'une personne, à un moment donné, pour évaluer cet état et, si nécessaire, chercher les moyens d'y remédier » (Tagliante, 1991 : 15). Cela servira donc de base à l'organisation de l'enseignement-apprentissage de la langue.

Son objectif est de fournir des informations, de permettre à l'enseignant de gérer son enseignement et de l'adapter, et à l'élève de savoir quels efforts il doit faire pour débiter son cours. Il est impossible de réaliser cette évaluation que par : « *par un état des lieux*

très précis et en fonction de pré-requis définis concernant les savoirs et les savoir-faire, elle cherche à faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève, le niveau réel du nouvel inscrit. On utilisera à cette fin ce que l'on appelle des tests de niveau.» (Tagliante, 1991 : 14)

Il est possible d'utiliser ces tests afin de vérifier si l'élève possède les compétences requises pour entamer un nouveau parcours. Ce n'est pas un compte rendu des connaissances acquises, mais plutôt un bilan préliminaire, un point de départ pour entamer un nouveau cheminement. Selon De Vecchi : *« son ambition est de diffuser de nouvelles pratiques d'évaluation qui pourraient entraîner des nouvelles pratiques pédagogiques »* (De Vecchi, 2014: 47). Ainsi, les résultats de ce type d'évaluation permettront aux enseignants d'avoir une meilleure compréhension des connaissances et des lacunes de leurs élèves, dans le but de mettre en œuvre des méthodes pédagogiques plus adaptées à chaque individu.

Néanmoins, pour évaluer diagnostiquement, il est nécessaire d'analyser les programmes pour les reformuler en objectifs opérationnels et les classer, objectifs qui ne seront atteints que si les prérequis sont remplis. De toute façon, il n'y a pas de mode d'évaluation qui soit fondamentalement meilleur ou pire qu'un autre. Plusieurs facteurs sont pris en compte et les réponses à plusieurs questions sont prises en compte.

En résumé, on peut noter que l'évaluation vise à générer des données qui permettent soit d'orienter le stagiaire vers une filière qui correspond à son profil, soit d'adapter la formation à son profil.

Cette méthode d'évaluation se produit avant l'apprentissage.

I.4.2 L'évaluation formative

Il en va différemment de l'évaluation sommative ou certificative, qui a des buts distincts :

Contrairement à l'évaluation sommative ou certificative, l'évaluation formative : *«recueille ses données non seulement en évaluant de façon savante les produits de l'activité, mais aussi en essayant de connaître les processus dont ils sont le résultat. (...). Elle guide l'action didactique en ce*

qu'elle repère les problèmes de toute nature survenus en cours d'apprentissage et permet par là le déclenchement des projets décrochés d'apprentissage dans les projets de faire. » (Halté, 1992: 118)

L'évaluation garantit l'acquisition de connaissances en accord avec une grande importance pour l'apprenant, une : « *Evaluation entièrement intégrée à l'apprentissage, elle intervient avant, pendant et après le cursus de formation. Centrée sur l'élève, elle mesure ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels. Elle est une aide à l'enseignement/apprentissage, en permettant à l'enseignant de réguler le premier et à l'élève de gérer le second* » (Tagliante, 1991: 123), elle joue un rôle essentiel dans l'enseignement/apprentissage en permettant à l'enseignant de contrôler le premier et à l'élève de gérer le second. Elle est donc (et doit être) essentiellement pédagogique.

Lorsqu'il s'agit d'une évaluation sommative ou certificative sélective, l'évaluation formative prend en considération à la fois le travail réalisé, le progrès, les bonnes et les mauvaises. Il vise donc à adapter le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages, puisqu'il est réalisé tout au long de l'action pédagogique. La possibilité d'un dialogue permanent entre l'évalué et l'évaluateur permet à ce dernier de s'adapter et de changer d'attitude. Elle vise à encourager l'acquisition d'objets de connaissances en mettant l'accent sur des critères qui orientent le travail. Comme son nom l'indique, son objectif est donc de former l'élève. Il s'agit donc d'une véritable adaptation pédagogique qui vise à gérer et à améliorer l'apprentissage. Son objectif principal est la régulation.

En bref, nous pouvons dire avec G. Figari que : ([...] *l'évaluation formative apparaît bien n'être qu'un réglage des échanges, une négociation entre évaluateur et évalué.* » (Figari, 2001: 88)

Cette méthode d'évaluation intervient pendant l'apprentissage

I.4.3

L'évaluation sommative

La fin d'un projet ou d'une séquence d'apprentissage, à la fin d'un trimestre ou à la fin de l'année scolaire est le moment où elle se produit. Sa focalisation est sur les résultats,

elle est cumulative, mais elle se focalise exclusivement sur les résultats, elle a pour objectif de dresser un bilan et se traduit généralement par une note. À un moment donné, c'est-à-dire après un certain nombre d'heures d'apprentissage, elle évalue toutes les connaissances du candidat, à la fin d'une activité pédagogique. C'est une technique de contrôle qui repose sur la mesure. Il s'agit donc d'un constat global, d'un constat de réussite ou d'échec. S. Beaudet et A. Monnerie-Goarin la résument : *«Elle a pour but d'établir des bilans fiables au terme des apprentissages, dans une période donnée. Elle ne s'intéresse qu'aux résultats.»* (Beaudet et Goarin, 1993: 58)

Elle a aussi un rôle sélectif, puisqu'elle permet de donner des diplômes, ce qui la rend certificative, comme le baccalauréat à la fin de l'éducation. À cet égard, elle devient une épreuve finale permettant d'étudier la hiérarchisation des apprentissages. Elle doit donc rédiger des rapports justifiant des décisions ou des diplômes.

Elle joue également un rôle sélectif en étant capable de fournir des diplômes, ce qui la rend valide, à l'instar du baccalauréat à la fin de l'éducation. Dans cette perspective, elle se transforme en une épreuve finale qui permet d'analyser la hiérarchisation des apprentissages. Il est donc nécessaire qu'elle rédige des rapports justifiant des choix ou des diplômes.

Dans le contexte scolaire, elle peut être développée par l'enseignant ou par un groupe d'enseignants lorsqu'ils envisagent un bilan trimestriel ou annuel commun pour des classes de même niveau, de différentes séries (Lettres, Sciences..., pour le cycle secondaire) ; ou par l'Institution (baccalauréat, Brevet d'enseignement Fondamental et examen de sixième, pour le système scolaire algérien).

Mais en général, l'évaluation ne se limite pas à la fin d'un parcours, elle peut être effectuée tout au long de l'apprentissage, comme nous l'avons vu. Pour le premier type d'évaluation (sommatif), les principaux concepts sont le contrôle et la mesure, tandis que pour le deuxième type d'évaluation, l'évaluation formative, la régulation sera utilisée.

Comme vous venez de le remarquer, chaque catégorie d'évaluation est associée à un moment particulier de la formation. Le tableau ci-dessous présente les trois catégories d'évaluation et leurs fonctions.

Cette méthode d'évaluation intervient à la fin l'apprentissage

Appl 1 : Quels sont vos critères pour évaluer la compréhension des documents écrits ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Appl 2 : Pouvez-vous donner un exemple de question d'examen que vous pourriez penser invalide ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

[illegible]

Appl 3: Selon vous, quels sont les points positifs et les points négatifs de l'évaluation formative ?

[illegible]

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines, typical of primary-ruled notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

I.4.4. Les erreurs à éviter¹

Lorsqu'on corrige, on est victimes des effets parasites qui viennent influencer notre évaluation. Ces facteurs représentent autant d'erreurs à éviter ! Il est donc nécessaire de connaître ces effets parasites : être conscient de leur présence nous permettra de limiter leurs conséquences pour mieux tendre vers l'objectivité. Evitez

de tomber dans leurs pièges ! Nous proposons une liste extraite de l'ouvrage de Tagliante Christine, *L'évaluation et le CECR*. Il existe, une autre façon d'éviter ces dix erreurs d'évaluation, c'est d'adopter des QCM².

I.4.4-1- L'effet de fatigue :

Lorsque les évaluateurs sont fatigués, ils sont plus irritables, et donc plus susceptibles de s'énerver rapidement face à une erreur répétée un ou peu grossière. Cette colère va les pousser à retirer des points. Pour éviter cet effet parasite d'évaluation, si l'enseignant remarque qu'il a tendance à s'énerver, il doit poser son paquet de copies pour revenir après (t ê t e reposée). Nous sommes équitables lorsque nous sommes en forme, souvent le matin...

I.4.4-2- L'effet de contraste :

Nous avons tous observé cet effet : juste après une bonne copie, une copie moyenne nous paraîtra moins bonne. C'est l'effet de contraste. Qu'est-ce qu'on doit faire face à ce problème. Certains, pour éviter l'effet de contraste classent les copies par note et relient une deuxième fois les essais dans un ordre croissant pour vérifier que la progression est régulière. Cette méthode permet d'éviter différentes erreurs d'évaluation.

I.4.4-3- L'effet de favoritisme :

Tous les enseignants ont leurs faiblesses et leurs préférences. Inutile de nier, quelque fois il est difficile d'attribuer une mauvaise note. Surement, l'évaluateur peut essayer de ne pas regarder les noms de ses apprenants, mais il reconnaît souvent l'étudiant à ses fautes... l'enseignant doit essayer d'être conscient de ses préférences personnelles pour pouvoir les remettre en cause. L'objectif n'est pas d'être parfait, mais de tendre vers l'objectivité en évitant les effets parasites.

¹ Source : <https://culture-fle.de/10-effets-parasites-a-eviter-pendant-levaluation/>

² Si le sujet vous intéresse, vous trouverez toutes les informations nécessaires à l'élaboration d'un bon QCM dans cet article : <https://culture-fle.de/qcm-en-classe-de-langue/>

I.4.4-4- L'effet d'ordre dans l'évaluation :

Nous sommes plus sévère à la fin du paquet (Il est fort possible que cet effet parasite se combine avec la fatigue). Le fait de rencontrer tellement d'erreurs rend l'évaluateur moins indulgent. Possiblement, corriger sur deux jours ou plus peut être la solution pour lutter contre cet effet parasite. Une re-correction des copies classées par note le deuxième jour pour vérifier que tout est cohérent peut être utile.

I.4.4-5- L'effet de stéréotypie :

Daniel Kahnemann a abordé cet effet dans son ouvrage *Thinking fast and slow*, dans lequel il recense nos petites fautes de logique. L'évaluateur aime la cohérence, et lorsque la première copie est mauvaise, il a tendance à être sévère avec les copies suivantes, pour rester cohérent avec sa première impression. C'est identique dans l'autre sens. Il vaut mieux commencer par la copie d'un apprenant qui est en général dans la moyenne en vue d'éviter cet effet parasite.

I.4.4-6- L'effet de contamination dans l'évaluation :

Un bon paquet de copies peut pousser l'enseignant à évaluer favorablement une mauvaise copie. Il pense qu'il s'agit d'un accident, et il cherche à ne pas pénaliser l'apprenant. En contrepartie, la bonne copie ne rachète pas un mauvais paquet, et c'est paradoxal. Puisque nous ne nous laissons pas influencer par une bonne copie, gardons en tête aussi la mauvaise performance en l'évaluant pour ce qu'elle est. Quel que soit la raison : l'évaluateur cherche à être équitable !

I.4.4-7- L'effet de halo :

Si l'apprenant est actif en classe et participe bien, l'enseignant serait plus enclin à lui attribuer une bonne note. C'est une forme de favoritisme... L'apprenant nous aide à rendre notre classe agréable et nous est sympathique. Il serait difficile de le pénaliser... la solution à ce problème c'est de consacrer des notes à la participation des apprenants (probablement d'un bonus pour ceux qui participent plus que les autres).

I.4.4-8- L'effet choc :

La même erreur répétée fait chuter la note de manière drastique. En effet, l'évaluateur s'énervé, et lui enlève des points. C'est compréhensible, mais il n'y a pas de raison objective à cela. D'ailleurs, on pourrait même louer la cohérence de l'apprenant. Les erreurs répétées ne devraient être prises en considération qu'une seule fois. Dans la même mesure, une bonne idée suffit parfois d'attribuer une bonne note... On se dit que cette copie est originale, et les points attribués augmentent. Là aussi, il faut faire attention à rester mesuré.

I.4.4-9- L'effet goutte d'eau :

L'évaluateur est patient alors qu'il voit 9 fois la même erreur. La dixième fois, est considérée comme la goutte d'eau qui fait déborder le vase : il n'en peut plus ! Brutalement, la note attribuée chute de manière drastique. Il se combine avec l'effet choc et la fatigue.

I.4.4-10- L'effet de l'écart-type dans le spectre d'évaluation :

Tel enseignant, sur une échelle de notation de 0 à 20, n'utilise que la fourchette entre 8 et 12. On dit alors que son écart type est de 4 points. Tel autre n'utilisera jamais les notes comprises entre 17 et 20.

I.5-La grille d'évaluation :

Les grilles d'évaluation permettent de porter un jugement sur la qualité d'un produit ou d'une production, l'accomplissement d'un processus d'une prestation qui ne peuvent être jugés bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective (Scallon, 2004). De plus, la grille d'évaluation fournit à l'apprenant une information précise sur son rendement et lui permet de cibler les objets d'apprentissage auxquels il doit remédier afin de réaliser les apprentissages attendus. Une grille bien conçue devient donc un outil qui aidera autant l'enseignant à mieux préciser ses attentes que l'étudiant à connaître ces dernières.

Dans cette partie de ce chapitre nous aborderons les principaux éléments dont il faut tenir compte pour la préparation, le choix ou l'adaptation d'une grille d'évaluation afin que cette dernière atteigne les objectifs de son utilisation, soit la précision des attentes de l'enseignant et la rétroaction sur le rendement démontré par l'étudiant. Une liste de références bibliographiques est incluse afin que les personnes intéressées puissent approfondir certains concepts ou aspects présentés de façon globale dans le présent guide.

Activité 1 : travail individuel

1- Quelle expression ou quel mot associez-vous au concept «grilles d'évaluation» ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2- Qu'aimeriez-vous apprendre au sujet des grilles d'évaluation ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3- Pour évaluer les travaux que vous demandez à vos apprenants, utilisez-vous la grille d'évaluation ? Sinon, est-ce qu'une grille d'évaluation pourrait vous aider

[illegible]

La grille d'évaluation est parmi les outils les plus fréquemment utilisés dans l'enseignement -apprentissage lorsque les apprenants ont à réaliser des tâches complexes.

La grille permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective (Scallon, 2004).

La grille d'évaluation est subdivisée en critères et en éléments observables, chacun élément est accompagné d'une échelle. Cette dernière est une succession d'éléments qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par chaque critère. Ces éléments sont appelés des échelons.

Critères	Éléments observables	Échelle			
		Échelon	Échelon	Échelon	Échelon

I-5-2- La démarche d'élaboration

L'élaboration d'une grille d'évaluation comporte globalement cinq étapes : le **choix des critères** d'évaluation, le **choix de l'échelle d'appréciation**, la définition de la manière dont le **jugement global** sera portée, l'**assemblage** de la grille et enfin l'**expérimentation**. Mais, cette démarche (l'élaboration) doit être précédée de quelques réflexions par rapport au contexte d'utilisation de la grille d'évaluation.

I-5-2-1-Préciser le contexte d'utilisation

Avant de procéder à cette démarche (l'élaboration de la grille) ou au choix ou à cerner le contexte dans lequel la grille sera utilisée. Des questions

fondamentales de se posent : dans quel but ? Quel sera l' apprentissages évalué ? Quelle tâche des étudiants ?

I-5-2-2-Le but de l'évaluation :

Il est primordial de clarifier la visée de l'évaluation : est-elle inscrite dans une perspective d'aide aux apprentissages ou bien servira-t-elle à juger pour attester l'apprentissage réalisé.

Lorsque l'évaluateur vise l'amélioration des apprentissages des apprenants et, s'il y a lieu, ajuster son processus d'enseignement, la grille sera détaillée. Cela permettra de juger les critères et d'offrir aux apprenants une rétroaction en prenant en considération le degré d'atteinte.

L'usage des grilles d'évaluation dans un contexte d'évaluation formative simplifie et facilite l'ajustement des apprentissages.

Lorsque l'évaluateur vise à porter un jugement final sur l' apprentissage réalisé au terme de la séquence d'apprentissage, il souhaitera le faire d'une manière globale. Dans cette situation, la grille pourra être moins détaillée et elle sera conçue de façon à porter un jugement global .

Ainsi, l'évaluateur devra prévoir le seuil de réussite ou les règles qui guident la façon de porter le jugement final.

La grille d'évaluation est destinée à être utilisée par l'évaluateur, ce qui est incontournable quand on porte un jugement définitif sur l'apprentissage évalué. Par contre ,dans un contexte d'aide aux apprentissages, ce moyen d'évaluation peut être exploité pour motiver les apprenants à analyser leur apprentissage et leur façon de faire. Ainsi, cet outil peut être utilisé pour la Co-évaluation ou l'autoévaluation.

I-5-2-3-L'apprentissage à évaluer

Au moment où l'enseignant planifie comment évaluer les apprentissages, il choisit les différents outils comme des exercices des examens écrits, des examens oraux, etc. généralement, son choix est effectué en fonction de divers facteurs, dont le type d'apprentissage à mesurer : tout dépend le domaine affectif ,cognitif,ou psychomoteur?

Dans le domaine cognitif, selon le niveau taxonomique de L'apprentissage à évaluer, on privilégiera divers outils d'évaluation. A titre d'exemple, si l'on veut vérifier si les apprenants ont acquis des connaissances ou saisissent des concepts, les examens écrits comportant des QCM (questions à choix multiple) ou à réponses courtes sont convenables.

La grille d'évaluation se prête bien quand on vise la vérification des apprentissages cognitifs de haut niveau (Bloom et coll., 1969) comme l'analyse

(par exemple : on demande aux apprenants d'établir des relations, ou de dégager des principes d'organisation lors d'une situation), la synthèse (par exemple : la production d'une œuvre personnelle après avoir proposé un plan) et l'évaluation (par exemple : lancer son jugement sur une situation).

Les apprenants peuvent démontrer leurs apprentissages par un produit ou une production tangible, à titre d'exemple : un travail de recherche, une œuvre d'art, la rédaction d'un rapport. Dans ce genre de situation, l'enseignant qui évalue possède par conséquent d'un certain laps de temps pour l'évaluation des productions.

Par contre, lorsque la tâche mise entre les mains des apprenants les amène à mettre en œuvre une démarche comme la production d'un exposé oral, l'enseignant qui évalue doit se prononcer tout de suite (c'est l'exemple de capter des images sur vidéo).

La grille d'évaluation doit être adaptée aux conditions dans lesquelles l'enseignant doit porter son jugement. Lorsque l'évaluation se réalise sur-le-champ, l'outil devra être simplifié.

I-6-1-La première étape

Choix des critères d'évaluation et la précision des éléments observables

I-6-1-1- Choix des critères d'évaluation

La grille d'évaluation est subdivisée en éléments observables et en critères d'évaluation, chacun est accompagné d'une échelle. L'échelle est une suite d'éléments gradués qui correspondent à différents degrés de possession de la qualité ciblée par chaque critère. Ces éléments sont appelés des échelons et leur nombre est variable.

Le critère est considéré comme un point de vue à partir duquel une production ou une performance sont évaluées (Scallon, 1988b). Principalement, les critères sont des références ou des normes servant à baliser ce que l'on conçoit être la qualité des produits d'apprentissage.

I-6-1-2-Précision des éléments observables

C'est à partir des éléments observables que l'on peut tirer les critères d'une évaluation.

Pour préciser les critères, on peut tout d'abord redresser une liste d'éléments observables qui expriment le produit ou le processus que l'on veut observer en recourant à la grille.

I-6-2-Deuxième étape :

Choix de l'échelle d'appréciation

L'échelle d'appréciation est considérée comme la partie de la grille qui se manifeste comme un continuum permettant d'indiquer la quantité ou la qualité des comportements décrits. L'échelle d'appréciation est une suite d'éléments, de gauche à droite (par convention), correspondant aux différents degrés de possession de la qualité ciblée par le critère (Scallon, 1988b). Ces éléments sont : **les échelons**. Le nombre des échelons est variable selon les facteurs suivants : le niveau de la précision recherché, le critère d'évaluation et l'intention visée.

I-6-2-1-Les échelons :

L'échelle à cinq est sûre et permet d'utiliser une cote moyenne. C'est un avantage, sans oublier que les utilisateurs optent pour le troisième échelon.

L'échelle à 4 est caractérisée par une application plus rapide alors que l'échelle à six et elle présente une ~~gamme~~ gamme de nuances ; mais, sa construction et son utilisation sont difficiles par rapport aux précédentes.

Les chercheurs ont démontré que les échelles à six et à six quatre se différencient peu du point de vue de la sensibilité et de la fidélité. Pour la construction d'une échelle d'utilisation efficace et facile en classe, trois points de repère sont suffisants. Par conséquent on peut déduire que le nombre d'échelons sera choisi selon la visée recherchée.

I-6-2-2-L'échelle d'appréciation

Il existe différents types d'échelles d'appréciation : à titre d'exemple des échelles uniformes (sont les échelles les plus utilisées). Ces échelles peuvent être qualitatives ou quantitatives.

Une échelle uniforme quantitative peut prendre la forme d'échelle graphique alphabétique, numérique, ou pictographique.

Aussi, l'échelle peut être descriptive. Elle comporte une suite de portraits décrivant des niveaux de la qualité d'une tâche suivant un continuum de trois à six échelons (Durand et Chouinard, 2006). Ce type d'échelles est le plus fiable car il trace la tâche de l'évaluateur et précise la description des critères.

I-6-3-La troisième étape :

Définition du jugement global

La grille qui comporte l'échelle uniforme présente un jugement sur tous les critères en faisant le recours à l'échelle d'appréciation. A titre d' exemple, l'évaluation d'une production écrite, l'évaluateur peut lancer un jugement sur la qualité de la syntaxe en parlant de la structure des phrases (bien structurées ou non). Selon l'échelle choisie, le jugement de l'enseignant sur les critères sera plus ou moins précis ou nuancé.

Quand on veut juger global l'apprentissage d'une façon globale, on doit prévoir la manière dont on procédera pour faire tâche. En outre, on déterminera si l'on opte pour jugement par une note ou un score. Par conséquent le résultat devrait se calculer en nombres entiers. Il faudra donc une planification pour assurer cette démarche. il existe divers scénarios peuvent être envisagés.

La démarche de choisir les règles pour un juger repose sur divers éléments. A titre d'exemple, il sera convenable, selon le contexte de l'évaluation de prendre en considération :

- les traditions ; les valeurs,
- les normes (le programme) ;
- l'expérience des évaluateurs ;
- les connaissances professionnelles
- les contraintes liées au moment de l'évaluation.
- l'importance des critères d'évaluation.

Par ailleurs, l'évaluateur peut graduer ses contraintes de façon à partir du niveau de performance des apprenants et à hausser ce dernier jusqu'au seuil de réussite visé au terme d'apprentissage. L'enseignant, dans une séquence d'apprentissages, doit envisager un risque de laisser cheminer, avec un seuil rigoureux, les apprenants faibles. Par contre, pour un seuil très exigeant ,l'évaluateur doit envisager un autre risque : le fait de retarder inutilement les apprenants qui ont excellent niveau.

I-6-4-La quatrième étape :

Assemblage d'une grille d'évaluation

Assembler une grille d'évaluation n'a pas la même importance que les aspects

cités, il est utile d'énumérer quelques éléments d'ordre technique qui facilitent la tâche des apprenants et qui, dans certains cas, servent à augmenter le facteur « fidélité » de la grille d'évaluation. Ces éléments sont répartis en deux catégories : ceux qui concernent la grille et ceux qui guident l'évaluateur.

I-6-5-La cinquième étape :

Expérimentation d'une grille d'évaluation

Expérimenter la grille d'évaluation ou la mise à l'essai auprès des utilisateurs ce qui permet de repérer les vices de conception de la grille et les erreurs commises par les utilisateurs. Si l'enseignant évalue une production, cette tâche exige qu'il organise des séances d'observation simulée ou de correction collective. Ce qui permet à l'enseignant de déceler les faiblesses de l'outil à partir des commentaires ou des résultats des apprenants. Lors de ces rencontres, il est possible, de prévoir du temps pour interroger ces personnes sur leur façon d'utiliser la grille d'évaluation. Cela est d'une importance majeure quand il s'agit d'une nouvelle grille d'observation ou pour un nouveau domaine où l'observation n'est pas une pratique courante.

I-6-7-Exemples de grilles d'évaluation dans les programmes de français en Algérie :

Source : document d'accompagnement du programme de Français 1^{ère} année secondaire

Commission Nationale des Programmes Ministère de l'Education Nationale, Avril 2005

Produire le résumé d'un texte pour un lecteur déterminé.

Critères	Indicateurs
-Volume de la production -Pertinence - Organisation - Utilisation de la langue	- Indicateur à préciser selon la densité de l'information. - Respect du choix énonciatif du texte. - Sélection des informations essentielles - Utilisation du présent. - Suppression des marques de subjectivité. - Respect des enchaînements logiques ou utilisation des procédés d'énumération pour organiser le texte. - Emploi d'un réseau anaphorique pour assurer la cohésion du texte. - Utilisation du lexique adéquat. - Utilisation de structures syntaxiques correctes. - Reformulation des informations. - Ponctuation correcte.

- L'interview :

Production d'un dialogue à visée informative pour un lecteur déterminé, avec cinq changements d'interlocuteurs

Critères	Indicateurs
- Volume de la production	- Cinq changements d'interlocuteurs.
- Pertinence	- Pertinence des idées par rapport au thème. - Pertinence des réponses par rapport aux questions posées. - Respect de la référence situationnelle - Prise en charge du statut de l'interlocuteur.
- Organisation	- Utilisation de formules d'ouverture et de clôture. - Utilisation du questionnement comme moyen de séquentialisation du texte. - Utilisation de moyens pour introduire les changements d'interlocuteurs.
- Utilisation de la langue	- Emploi correct des phrases interrogatives. - Emploi correct de l'impératif. - Lexique adéquat au thème. - Ponctuation correcte.

- L'argumentation :

Production d'un texte exprimant une prise de position à l'intention d'un destinataire précis (trois arguments minimum et un exemple).

Critères	Indicateurs
- Volume de production	- Quinze lignes.
- Pertinence	- Référence situationnelle. - Prise en charge du destinataire. - Pertinence des arguments. - Pertinence de l'exemple par rapport à l'argument. - Pertinence de l'ordre de présentation des arguments.
- Organisation	- Présence de trois parties : • introduction présentant la prise de position, • développement avec enchaînement des arguments, • conclusion.
- Utilisation du code linguistique	- Lexique et structures syntaxiques adéquats (emploi d'un lexique appréciatif ou d'expressions concessives en fonction du niveau d'exigence voulu) - Ponctuation correcte.

- Le fait divers :

Production d'un fait divers à partir d'une grille donnée contenant des informations mais avec investissement personnel au niveau de l'introduction de dires (au style direct ou indirect) et du titre.

Critères	Indicateurs
- Volume de la production - Pertinence - Organisation - Utilisation du code linguistique	- Quinze lignes - Respect de la grille proposée. - Référence situationnelle (emploi du passé composé / plus que parfait et conditionnel). - Pertinence de la place accordée aux dires. - Pertinence du titre. - Organisation chronologique avec emploi de circonstants de temps. - Cohésion assurée par un réseau anaphorique. - Emploi correct du passé composé / imparfait / plus que parfait. - Nominalisation correcte (titre). - Présence de verbes introducteurs : • présence de guillemets pour les énoncés au style direct, • concordance des temps pour les énoncés au style indirect. - Lexique adéquat (lexique du délit / de l'insolite / de l'accident). - Ponctuation correcte.

- La nouvelle :

Production d'un récit à schéma narratif simple avec investissement descriptif (portrait sommaire du personnage), l'apprenant n'étant pas impliqué dans ce qu'il raconte.

Critères	Indicateurs
- Volume de la production - Pertinence - Organisation Utilisation du code linguistique	- Vingt lignes - Respect du thème et du destinataire du récit. - Référence co-textuelle (il - temps du passé). - Présence de forces agissantes. - Pertinence des éléments descriptifs. - Respect du schéma narratif : • présence de la situation initiale, • présence des trois phrases du processus de transformation, • présence de la situation finale. - Présence d'articulateurs chronologiques. - Emploi pertinent des temps (premier plan et arrière plan) - Cohérence de la description avec l'action racontée. - Emploi correct des temps. - Concordance des temps respectée dans le style indirect. - Présence de guillemets dans le style direct. - Présence de verbes introducteurs (selon le niveau d'exigence voulu dans le sujet proposé). - Présence des outils linguistiques de la caractérisation.

Chapitre II : la conception des manuels scolaires

II-Elaborer un manuel scolaire :¹

En élaborant un manuel scolaire, un auteur peut communiquer des données aux utilisateurs (les enseignants et les élèves). Des acteurs (concepteurs, illustrateurs, lecteurs, éditeurs, imprimeurs, utilisateurs) sont impliqués dans ce processus qui contribue à la création du manuel. Chaque acteur a une tâche complexe à accomplir.

La collaboration entre les acteurs est indispensable pour répondre aux besoins actuels (didacticiels, scientifiques, graphiques et contextuels), qui inscrivent leur contribution à la production d'un manuel dans les fonctions suivantes : conception-édition-évaluation-utilisation.

La fonction « conception » est la première étape du processus (émission) et la fonction « utilisation » est la dernière étape (réception). L'évaluation joue un rôle essentiel dans l'amélioration de la qualité des manuels. Les différentes fonctions peuvent être reliées entre elles grâce à la fonction "édition".

II-1- Concevoir un manuel scolaire

La définition de la conception est la suivante : « *le processus d'élaboration d'un manuscrit allant de l'acte intellectuel qui prévaut à la rédaction jusqu'à la rédaction elle-même* »² Des acteurs peuvent prendre part à cette étape :

- Les auteurs
- Les responsables de de collection
- Les adaptateurs.

II-3-Les auteurs des livres scolaires

Les auteurs sont les concepteurs qui élaborent le contenu du manuel et les rédacteurs qui l'écrivent. Ils exploitent les connaissances et les savoir-faire qu'ils possèdent. Il n'est pas toujours simple de reconnaître les auteurs d'un manuel scolaire. Ils sont fréquemment les individus dont le nom est mentionné dans le manuel. Il est important de souligner que certains

¹Gerard, F. Rogiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles. De Boeck .p 11.

²*Ibid*.p13.

manuels ne mentionnent pas de nom d'auteur, mais plutôt celui d'un ministère ou d'une organisation.

II-3-1- Les auteurs rédigent en équipe ou seuls :

Certains écrivent en seuls et s'occupent des deux fonctions : la conception et la rédaction. D'autres se regroupent pour tirer parti des compétences et des expériences que l'on peut rassembler au sein d'une collective.

II-3-2-Manuel rédigé à la l'initiative de l'auteur ou à la demande :

L'auteur a la possibilité de rédiger un manuel par lui-même, ce qui lui permet de prendre le risque de ne pas publier son produit s'il n'est pas retenu. L'auteur a la possibilité de répondre à une demande d'une maison d'édition ou à un appel d'offres en se basant sur un cahier des charges pédagogiques.

II-3-3- Nationalité de l'auteur :

La rédaction des manuels scolaires est souvent confiée à des auteurs nationaux, mais il est envisageable de trouver des manuels rédigés par des étrangers pour diverses raisons : dépendances politiques, contraintes économiques ou lorsqu'il s'agit d'un manuel rédigé à l'étranger et qui possède les caractéristiques nécessaires.

II-3-4-Le paiement des auteurs :

L'auteur reçoit une rémunération qui varie en fonction des ventes du manuel. Les droits d'auteur sont déterminés en fonction du montant réalisé par un livre ou du prix de vente. Les droits sont généralement compris entre 8 et 15 %. Lorsque plusieurs auteurs rédigent le manuel, les droits sont partagés entre eux en se basant sur des clauses préétablies.

II-3-5-La propriété intellectuelle du livre scolaire :

La propriété intellectuelle d'un manuel scolaire est inaliénable, peu importe le statut ou la rémunération de l'auteur, ces œuvres restent inaliénables. Les œuvres collectives, telles que les dictionnaires, ne permettent pas d'appliquer ce principe de manière rigoureuse.

II-3-6- Le directeur de collection des livres scolaires :

Le chef de projet, également connu sous le nom de « chef de projet », est responsable de la cohérence et de la validité scientifique des ouvrages. Un pourcentage des ventes lui est versé dans le cadre d'un contrat avec la maison d'édition.

II-3-7-L'adaptateur du livre scolaire :

L'objectif de l'adaptateur est d'ajuster le manuel scolaire pour s'adapter à un contexte d'enseignement différent de celui d'origine. Dans certains cas, cette adaptation lui permet de devenir le coauteur de l'ouvrage.

II-3-8-La traduction du livre scolaire :

Le traducteur, qui a également la possibilité d'adapter le manuel scolaire, conserve toujours la propriété intellectuelle de la traduction de l'œuvre.

II-4 -L'édition des livres scolaires :

La fonction d'édition joue un rôle crucial dans la création des manuels scolaires. Son champ d'action comprend la production, la conception, le financement et la distribution des manuels scolaires.

II-4-1-Participation dans la conception du livre scolaire :

L'éditeur joue un rôle essentiel et direct dans la conception. Il élabore le cahier des charges pédagogiques, interroge l'auteur sur la qualité de son travail, confie le manuscrit à des comités de lecture et assure lui-même une lecture de l'œuvre pour les aspects techniques (orthographe, ponctuation, mise en page...). Fréquemment conscient des attentes des utilisateurs, l'éditeur a la capacité d'orienter positivement le travail des auteurs.

II-4-2- L'éditeur et la fabrication du livre scolaire :

Le cahier des charges techniques est rédigé par l'éditeur, ce qui garantit la qualité de la production. L'imprimeur est tenu de se conformer aux exigences techniques du produit (type et grammage du papier, couleurs, format, tirage, type de reliure...).

II-4-3-L'éditeur et le financement du livre scolaire :

Peu importe le type d'éditeur (privé, maison d'édition publique, service éditorial dépendant d'un ministère), il est tenu de terminer la production d'un manuel scolaire dans le cadre d'un budget qui prend en compte tous les coûts. Le prix de vente est fixé à un niveau acceptable par l'éditeur qui oriente certains aspects liés à la conception de l'ouvrage dans des directions moins coûteuses. C'est le cas de l'emploi des couleurs qui constitue un avantage pédagogique et entraîne une hausse des tarifs. Il en va de même pour le format du manuel, dont la sélection a des répercussions tant sur le plan didactique que financier.

II-5-Diffuser les manuels scolaires :

Une fois que les manuels scolaires ont été imprimés, il est important de les mettre à la disposition des divers utilisateurs. La manière dont la diffusion se déroule varie en fonction de la situation, allant d'une simple diffusion lorsque l'on dispose d'un manuel unique et gratuit (du ministère de l'éducation nationale vers les établissements scolaires) à une mise sur le marché lorsque les utilisateurs peuvent les acquérir dans les librairies.

II-6-L'évaluation des manuels scolaires :

II-6-1- Les utilisateurs potentiels des livres scolaires (les expérimentateurs) :

Les utilisateurs potentiels des manuels scolaires sont appelés expérimentateurs. L'expérimentation doit être réalisée dans des conditions réelles d'utilisation du manuel et sur un échantillon exemplaire. On peut éviter d'expérimenter le manuel complet pendant une longue période, à grande échelle, en se limitant à deux ou trois mois "d'une maquette zéro" dans 4 à 5 classes.

II-6-2-Types d'évaluation des livres scolaires :

En plus de l'expérience, qui est une évaluation en temps réel, il y a d'autres formes d'évaluation :

- Le concepteur effectue une autoévaluation afin d'améliorer la qualité du manuscrit.
- Une évaluation réalisée par des experts dans le domaine ou par des utilisateurs potentiels, elle a pour objectif de vérifier la conformité scientifique du produit et contribue à son amélioration.
- Une évaluation de validation qui a pour objectif de vérifier si les manuels respectent le programme national et de déterminer ensuite s'il peut être agréé, ou de choisir le manuel qui répond aux critères pour être considéré comme un manuel officiel.

II-7-L'usage (l'utilisation) :

Cette fonction intervient lorsque l'on dispose d'un ouvrage imprimé prêt à être diffusé. Celui-ci est appelé livre, manuel ou cahier.

II-7-1-Les destinataires du livre scolaire :

Les destinataires correspondent aux individus auxquels l'ouvrage est adressé. Ils sont également désignés comme les futurs utilisateurs. Souvent, il s'agit de :

- Des élèves lorsqu'il s'agit d'un manuel de l'élève - Des enseignants lorsqu'il s'agit d'un manuel de l'enseignant - Les élèves et les enseignants lorsqu'il s'agit d'un manuel de l'élève pour l'enseignant.

II-7-2-Les utilisateurs du livre scolaire :

Les destinataires ne sont pas nécessairement les utilisateurs réels. Par exemple, si l'apprenant est censé recevoir le manuel, mais il ne le possède pas, c'est l'enseignant qui le conserve pour préparer les cours en ajustant son contenu en fonction de la situation.

Un manuel pour l'apprenant est réellement utilisé par les parents, ce qui doit fournir des informations aux concepteurs sur la manière d'orienter le contenu.

II-7-3-Les acquéreurs du livre scolaire :

Les acquéreurs ou les utilisateurs ne prennent pas la décision d'acquérir un manuel scolaire, mais un responsable de l'éducation nationale, d'une commission d'acquisition, d'une inspection ou d'une direction d'école. Cette situation restreint la faculté de l'enseignant à utiliser le manuel qu'il préfère et qui correspond à ses méthodes d'enseignement.

Dans ces conditions, il est conseillé d'acquérir le titre choisi comme manuel de l'apprenant et d'acquérir des exemplaires de manuels non choisis, afin de les mettre à la disposition des enseignants pour enrichir leur enseignement.

II-7-4-Les pourvoyeurs de fonds

Le choix des manuels peut être influencé par les bailleurs de fonds (publics ou privés) qui imposent des conditions contraignantes à l'utilisation de leurs fonds. Les pays bénéficiaires des aides internationales sont contraints par les bailleurs de fonds d'acheter des manuels dans les pays donateurs, ce qui restreint la liberté de choix des utilisateurs.

II-7-5-Les éducateurs :

Les formateurs sont les individus chargés de former les enseignants à l'usage des manuels. Ils peuvent prendre la forme d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques ou même d'auteurs. Comme l'auteur n'est pas toujours à disposition, il est conseillé de fournir aux enseignants un guide d'utilisation du manuel. Grâce à l'intervention d'un expert de la discipline, le formateur a l'opportunité d'approfondir ses connaissances ou de les actualiser.

II-8-Les phases d'élaboration d'un livre scolaire :

Le développement d'un manuel scolaire est une tâche qui demande du temps. Selon Seguin, « *la rédaction des manuscrits, l'édition, l'impression et la distribution demande au minimum six années et qu'il est raisonnable de prévoir une période d'environ dix ans si l'on*

*englobe les études préliminaires, la planification, le recrutement et la formation du personnel »*³.

. Une vingtaine d'étapes sont proposées par Xavier Rogiers⁴ pour élaborer un manuel scolaire. Le processus de création d'un manuel scolaire n'est pas linéaire, il est plutôt circulaire. Ainsi, il est envisageable de faire des allers-retours entre les différentes étapes, ce qui permet une régulation efficace et une amélioration de l'ouvrage.

II-8-1-Analyser les besoins :

L'étape de l'analyse des besoins consiste à examiner et à détecter la différence entre ce qui est présent et ce que l'on désire. Chez l'enseignant qui rédige le manuscrit, c'est une étape spontanée lorsque les manuels scolaires existants ne satisfont pas ses attentes. Cependant, chez l'éditeur, c'est une étape organisée car il analyse les manuels et répond aux demandes des enseignants afin de déterminer ses priorités.

II-8-2-Expliciter le projet :

Il s'agit d'une étape qui suit l'émergence de l'idée au cœur de l'écrivain ou à la suite d'une requête de l'éditeur. Cette étape peut être perçue comme un accord entre l'écrivain et l'éditeur qui peut être établi dans un cahier des charges pédagogiques

II-8-3-Expliciter la conception des apprentissages :

La conception de l'apprentissage de l'auteur doit être explicite : apprentissage par imprégnation progressive, par découvertes successives, par recherches de type magistral, allant du simple au complexe, basé sur l'approche par compétences.

II-8-4-Délimiter les contenus et élaborer la structure :

Il s'agit d'une première classification du contenu qui peut se traduire par une table des matières provisoire, mise en place à partir des données collectées lors de l'analyse des besoins et des idées de l'écrivain. Il s'agit de la délimitation du contenu du manuel scolaire et non pas des apprentissages qui seront traités. Cette première délimitation du contenu est souvent nécessaire pour affiner l'articulation avec le manuel qui précède ou qui suit, lorsque l'un des points du programme fait défaut, lorsque l'on tient compte des proportions émises par les lecteurs ou les expérimentateurs.

³ Seguin, R. (1989), *l'élaboration des manuels scolaires- guide méthodologique*, UNESCO, p.6.

⁴Gerard, F. Rogiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles. De Boeck .p29-43.

II-8-5-Confronter le contenu au programme :

La responsabilité de définir les programmes d'enseignement incombe aux autorités publiques (ministère de l'éducation nationale). Son caractère peut être indicatif ou contraignant. Ainsi, il est nécessaire que chaque manuel scolaire renferme un minimum de contenus requis par le programme national. Le contrôle de la conformité du manuel au programme est une tâche qui diffère d'un pays à l'autre, mais il est généralement assuré par une commission officielle. Les éditeurs et les auteurs ont la liberté de publier les manuels dans certains pays, même si le programme officiel n'est pas respecté. La contribution de tel ou tel manuel dans le processus d'enseignement-apprentissage sera appréciée par les utilisateurs.

II-8-6-Consulter les spécialistes :

La consultation des experts implique de mener une brève enquête afin d'analyser les besoins en identifiant les attentes en matière de manuels, et de confronter la conception des apprentissages et l'organisation des contenus avec l'opinion des personnes sur le terrain.

Il est fréquent de négliger cette consultation, par exemple, pour les manuels scolaires de l'école primaire, il est important de ne pas les rédiger exclusivement par des spécialistes (professeurs du secondaire, professeurs des universités). En revanche, le professeur ou l'inspecteur qui débute la rédaction du manuel doit prendre contact dès le début avec des experts afin de mettre à jour ses connaissances dans la discipline.

II-8-7-Constituer le dossier :

Pendant cette étape, le concepteur regroupe les documents qui pourraient lui être utiles lors de la rédaction : idées, exercices, ouvrages de référence, articles, supports... L'auteur a la possibilité de consulter d'autres manuels similaires à celui que nous allons produire, mais il doit se conformer au contrat d'édition qui stipule l'obligation de présenter un manuscrit complet.

II-8-8-Rédiger un chapitre :

C'est l'écriture d'une section (chapitre, unité, séquence) qui reflète les caractéristiques que l'on souhaite voir dans le manuel scolaire :

- Utilisation ou non d'un résumé.
- Utilisation de logos.
- La proportion entre les informations, les activités de recherche et les exercices.

II-8-9-Confronter la structure d'une partie ton général du livre scolaire :

La rédaction de la première partie (chapitre, unité, séquence...) donne le ton général. Une première rencontre avec les proches du concepteur permet d'apporter des modifications au chapitre avant de commencer à expérimenter avec les utilisateurs potentiels.

II-8-10- L'expérimentation de la mise en page :

En effectuant un essai de mise en page du chapitre « martyr », il est possible de déterminer le ton graphique qui garantit la singularité et la cohérence visuelle du manuel (couleurs, logos, polices de caractères...). Grâce à l'évolution dans le domaine de l'informatique, les techniques de mise en page assistée par ordinateur ont été améliorées, ce qui permet une meilleure intégration de la conception pédagogique et technique des pages, sans entraîner des frais supplémentaires en cas de modifications.

II-8-11-L'expérimentation d'un chapitre du livre scolaire :

C'est une étape cruciale qui peut se produire en même temps que la confrontation de la structure et du ton global. Pendant cette étape, nous obtiendrons des réponses objectives aux questions suivantes :

- Est-ce que le manuel répond aux attentes ?
- Les utilisateurs peuvent-ils accéder aux innovations ?
- Est-ce que le manuel est accessible ?

II-8-12-Traiter le contenu brut du livre scolaire :

La quatrième étape (délimitation du contenu et élaboration de sa structure) est considérée comme une continuité de cette étape. Elle permet d'évaluer la progression des contenus - matières qui seront intégrés par les élèves. De plus, il est important de bien articuler ces contenus entre eux afin de maintenir la cohérence du manuel scolaire et de répondre aux besoins des utilisateurs (enseignants et élèves). Cette étape établit également de manière précise les méthodes employées, les activités proposées et les différents types d'outils disponibles.

II-9-La définition matérielle du livre scolaire :

Au cours de cette étape, on établit les principaux éléments de la présentation matérielle de l'ouvrage : format, couleurs, nombre de couleurs, nombre approximatif de pages...

Il est nécessaire de communiquer toutes ces caractéristiques techniques à l'auteur et de les inclure dans le cahier des charges envoyé à l'imprimeur avant la production.

II-9-1-Rédaction l'ensemble du livre scolaire :

Les étapes mentionnées ne sont pas une succession linéaire. Il est bénéfique de poursuivre la soumission régulière des parties accomplies de l'ouvrage à une lecture externe afin de favoriser un processus d'amélioration constant et d'éviter d'apporter des modifications sur des chapitres longtemps après leur rédaction.

La réalisation d'un manuel scolaire par plusieurs auteurs implique la mise en œuvre de certaines mesures visant à harmoniser la rédaction de différentes personnes (définir des structures de phrases ou de paragraphes, le style doit être vérifié quant à la cohérence)

II-9-2-Élaboration des illustrations :

La rédaction de l'ensemble et de la référence lors de la rédaction d'un chapitre test et de l'essai de la mise en page constitue logiquement l'étape initiale de cette étape. L'auteur de l'ouvrage et l'illustrateur collaborent directement pour l'élaboration des illustrations. Pendant la rédaction du manuel, il est essentiel que l'auteur élabore une idée précise des illustrations à utiliser afin de pouvoir fournir les indications appropriées pour permettre à l'illustrateur de choisir les illustrations adaptées à l'enseignement-apprentissage.

II-9-3-Lire le contenu du livre scolaire :

Il s'agit d'une lecture réalisée par des individus ayant des fonctions différentes (inspecteur, enseignant, spécialiste des contenus...) et qui n'ont pas participé à la rédaction du manuel. L'objectif de cette lecture est de développer une idée globale du manuscrit, ce qui la distingue des lectures précédentes. Il est essentiel que les auteurs acceptent les rapports fournis, car à ce moment-là, l'essentiel est de mettre en évidence les aspects positifs qui pourraient améliorer le manuscrit.

II-9-4-Mise en page et composition du livre scolaire :

De nos jours, les auteurs de manuels saisissent eux-mêmes leurs manuscrits sur un micro-ordinateur. Les modifications sont facilitées par la rédaction directe des textes dans des fichiers informatiques, ce qui permet d'expérimenter le manuscrit dans une version presque définitive. L'apparition des ordinateurs et des traitements de texte entraîne une évolution de la notion de « manuscrit », qui était d'abord l'écrit à la main, puis le texte dactylographié avec l'émergence de la machine à écrire, pour enfin désigner, avec la généralisation de l'outil informatique, le fichier informatique enregistré par l'auteur. Le concept de manuscrit a également été modifié par la publication assistée par ordinateur (PAO), car il est aisé d'intégrer des éléments de mise en page tels que des encadrés et des polices de caractères.

II-9-5-Expérimenter l'ensemble :

Quelles que soient les modalités de l'expérimentation, elle demeure relativement restreinte car elle ne permet pas d'évaluer les conséquences sur les utilisateurs à long terme. Il y a des moyens de rendre cette expérience plus efficace.

II-9-6-Lancer l'expérimentation à large public pour une période dépassant 3 mois :

Cette forme d'expérimentation est utilisée lorsqu'une nouvelle approche pédagogique est mise en place, lorsqu'il s'agit d'un nouveau marché ou de nouveaux auteurs. Afin d'obtenir une validité scientifique, l'expérimentation doit englober plusieurs classes en utilisant une méthode d'échantillonnage qui se distingue par un certain nombre de critères.

Il est crucial de fournir aux enseignants qui participent à cette opération un guide d'expérimentation afin de mettre l'accent sur le contexte de l'étude et les attentes à leur égard. L'évaluation doit prendre en compte plusieurs aspects essentiels : la précision du contenu, sa conformité au programme national, la cohérence entre les différentes unités d'apprentissage...

II-9-7-Limitation de l'expérimentation :

Il s'agit d'une expérimentation menée auprès d'un échantillon de citoyens. Afin de garantir l'objectivité, il est préférable que cette opération ne soit pas supervisée par les auteurs. La limitation de l'expérimentation permet de vérifier certaines conditions :

- Relation entre le niveau d'acquisition des connaissances et l'âge des élèves.
- Connaissance des consignes.
- Est-ce que les usagers du manuel manifestent un intérêt pour l'utilisation de l'ouvrage ?

II-9-8-Eviter l'expérimentation :

Cette possibilité comporte des risques et ne doit être choisie qu'avec le facteur risque (qu'il soit limité) : par exemple si on dispose de concepteurs professionnels, d'un comité de lecture efficace et que le manuel fait partie d'une collection ayant fait l'objet d'une expérimentation très vaste.

II-9-9-Elaborer les moyens facilitateurs :

Les facilitateurs techniques sont les moyens qui permettent aux destinataires d'utiliser l'ouvrage de manière facile et efficace. Parmi ces outils, on peut mentionner la table des matières, l'index, l'avant-propos.

II-9-10-Corriger les épreuves :

Une fois que le texte a été saisi et mis en page, une première épreuve est présentée aux auteurs afin qu'ils puissent y apporter les corrections appropriées. Des méthodes permettent de réduire les erreurs de typographie, dont le fait de ne pas se concentrer sur un seul aspect à la fois tout au long du manuscrit (par exemple, corriger d'abord l'orthographe puis la ponctuation, puis vérifier les titres...).

II-9-11-L'impression :

Avant l'impression finale, cette étape permet à l'éditeur et à l'auteur de vérifier si le manuel imprimé correspond à leurs attentes. Une fois que l'auteur a donné son accord, l'éditeur signe le bon à tirer qui informe l'imprimeur qu'il peut passer à la phase finale de production, à savoir l'impression du rapport.

II-9-12-L'expérimentation du livre scolaire :

Le tirage premier de l'ouvrage est parfois restreint, afin d'expérimenter le manuel de manière plus étendue et de faire des modifications avant la publication finale. Même si ce n'est pas le cas, il est préférable de considérer la première impression comme une expérimentation.

II-10-Les fonctions du livre scolaire :

Selon Xavier Rogiers, le manuel¹⁵ scolaire peut remplir diverses fonctions qui diffèrent en fonction de la discipline, de l'utilisateur et du contexte dans lequel il est élaboré. Lorsqu'il est entre les mains de l'élève, le manuel a certaines fonctions, comme la transmission des connaissances, mais il a d'autres fonctions lorsqu'il est entre les mains de l'enseignant, comme le développement des pratiques pédagogiques.

De même, le manuel destiné à l'enseignant assiste celui-ci dans la gestion des cours et offre des approches qui permettent à l'apprenant d'implémenter les connaissances acquises.

II-10-1-Les fonctions liées aux apprenants :

Les rôles liés à l'élève peuvent être divisés en deux catégories : ceux qui sont axés sur les apprentissages scolaires et ceux qui établissent un lien entre ces apprentissages et la vie quotidienne ou professionnelle.

⁵ Gerard, F. Rogiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles. De Boeck .p 82-102 .

II-10-2-Les fonctions liées aux apprentissages :

II-10-2-1-Fonction de transfert des savoirs :

Il s'agit d'une fonction classique qui suscite des critiques envers les manuels scolaires : ils sont perçus comme des moyens de transmission des connaissances de manière fermée et directive sans tenir compte du parcours et des intérêts réels des apprenants. Cependant, les livres scolaires jouent d'autres rôles ; de nombreuses recherches visent à ne pas restreindre cette transmission de connaissances à un processus d'apprentissage préétabli.

La transmission des connaissances est assurée par le manuel scolaire, qui permet à l'apprenant d'acquérir des règles, des formules, des faits... Il est essentiel que l'apprenant ne se limite pas à mémoriser et répéter ces connaissances, mais qu'il puisse les utiliser dans un contexte d'apprentissage pour développer un savoir-faire cognitif.

II-10-2-2-Fonction d'enrichissement de capacités et des aptitudes :

Un manuel scolaire ne se limite pas à fournir des connaissances, mais cherche également à former des attitudes et des méthodes, voire des habitudes de vie et de travail. C'est le cas des manuels qui encouragent l'organisation des connaissances, l'apprentissage d'une langue étrangère, la recherche d'information...

Il convient de souligner que l'acquisition de connaissances met l'accent sur l'objet d'apprentissage, tandis que l'acquisition de compétences et de capacités met l'accent sur l'activité : on encourage l'apprenant à pratiquer cette activité sur des objets d'apprentissage différents.

Il est difficile de faire une distinction claire entre les notions de compétence et de capacité, et de nombreux auteurs les utilisent avec diverses significations. Selon Xavier Rogiers, les deux concepts sont définis de la manière suivante : « Nous entendons par compétence la capacité d'une personne à mobiliser de manière intrinsèque un ensemble intégré de ressources, en particulier des capacités, afin de résoudre une série de situations-problèmes »⁶. En ce qui concerne la capacité, il a défini celle-ci comme étant « le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose. C'est une activité que l'on exerce. Identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire, observer...sont des capacités »⁷... La capacité n'apparaît que parce qu'elle concerne des contenus. Il est possible d'affirmer que tous les

⁶ De Ketele, J.M et Rogiers, X. (1993), *méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles : De boek université, p43-44.

⁷ Ibid.p86.

manuels scolaires ont pour objectif de développer des capacités et des compétences, au moins de manière implicite, car le manuel ne peut se limiter à la transmission théorique des connaissances.

II-10-2-3-Fonction de renforcement des acquis :

Après avoir acquis les connaissances et les compétences, l'apprenant doit les mettre en pratique dans diverses situations. Pour garantir leur stabilité, ce rôle est accompli grâce à des exercices et des applications. Certains manuels s'attribuent cette fonction, surtout, comme but.

II-10-2-4-Fonction d'évaluation des acquis :

Cette fonction est essentielle pour tous les processus d'apprentissage. L'objectif de cette évaluation n'est pas de déterminer si le niveau d'acquisition de chaque apprenant est adéquat, mais plutôt de trouver des solutions aux difficultés des apprenants afin de les aider à progresser. « L'évaluation devrait par exemple déterminer la remédiation la plus appropriée aux difficultés de chaque élève en vue de le faire progresser, ou tout simplement améliorer sa progression en localisant le plus précisément possible l'origine de ses difficultés à travers une analyse de ses erreurs »⁸.

Il s'agit donc d'un examen éducatif. La fonction d'évaluation est souvent implicite dans les manuels, tout comme la fonction de développement de compétences et de capacités.

II-10-3-La fonction de connexion avec le quotidienne et le milieu professionnel :

II-10-3-1-Fonction d'assistance à intégrer les acquis :

Il s'agit d'une fonction essentielle qui s'ajoute à la fonction de développement des compétences et des capacités. L'apprentissage est considéré comme inefficace lorsque l'apprenant ne parvient pas à mettre en pratique les connaissances acquises en dehors de la salle de classe. Le premier objectif de tout enseignant, et par conséquent de tous les concepteurs de manuels scolaires, doit être de poursuivre les objectifs d'intégration des acquis. Le concept d'intégration revêt une importance capitale, « il s'agit de réinvestir les acquis dans un double processus :

- Intégration disciplinaire : connexion des savoirs et des savoir-faire qui sont en amont Et en aval au sein d'une même discipline.

⁸ De Ketele, J.M et Rogiers, X. (1993), *méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles : De boeck université, p43-44.

- Intégration interdisciplinaire : combinaison des capacités et des compétences acquises à travers diverses disciplines »⁹

Il est possible de mettre en œuvre ce double processus en créant des situations d'intégration, c'est-à-dire des situations complexes qui se composent d'une part d'informations nécessaires pour leur résolution et d'informations inappropriées qui utilisent les apprentissages passés.

II-10-3-2-Fonction de référence :

Il est possible de considérer les manuels scolaires comme des sources d'information précises pour les élèves : règles d'orthographe, formule chimique, date d'un événement. Dans les pays où l'accès à l'information est difficile, la fonction de référence revêt une importance capitale, car le manuel est considéré comme la seule source écrite d'information. Cette fonction demeure essentielle dans les autres pays où l'accès à l'information est facile, mais peut avoir un statut différent.

Il est important que les manuels scolaires qui jouent un rôle de référence soient des outils qui enseignent à l'apprenant l'utilisation d'un référentiel. « Ces manuels comprendraient dès lors trois parties :

- Un mode d'emploi comprenant une description de l'organisation du manuel, des précisions sur la nature du contenu, des conseils pour une recherche rapide et efficace, des remarques sur la présentation du contenu, des explications sur les abréviations et les signes employés, une table de matière et un index.
- La matière elle-même ou, mieux, l'information sous forme de texte, suivi de tableaux, de graphiques, de renseignements rangés par ordre alphabétique, de renvois à d'autres ouvrages.
- Des questionnaires permettant à l'élève de développer ses capacités à chercher et à traiter l'information »¹⁰

Il est important que les manuels scolaires qui jouent un rôle de référence soient des outils qui enseignent à l'apprenant l'utilisation d'un référentiel.

II-10-3-3-Fonction d'éducation culturelle et sociale :

⁹Gerard, F. Rogiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles. De Boeck .p 90.

¹⁰Frydman, M et Jambe, R. (1983). *S'informer pour se former*, Paris-Bruxelles ; Nathan-Labor. p 243-245.

L'éducation sociale et culturelle englobe l'ensemble des connaissances liées aux relations sociales et au comportement, c'est-à-dire les objectifs d'apprentissage liés à l'aspect socioaffectif qui permettent à l'apprenant de se situer dans sa société.

II-10-4-Les fonctions liées à l'enseignant :

Tous les manuels scolaires remplissent à l'égard des enseignants, principalement des fonctions de formation. Les manuels offrent aux formateurs des outils qui leur permettent d'exercer leur rôle de professionnel dans le processus d'enseignement apprentissage. En cela, le manuel aide à développer des nouveautés pédagogiques. Il peut apporter une multitude de nouvelles pistes, de nouvelles pratiques qui tiennent en compte de l'évolution des connaissances pédagogiques, l'enseignant et la spécificité des contextes. Xavier Rogiers considère qu'il existe quatre fonctions complémentaires qui peuvent s'organiser à partir du triangle didactique : « - la fonction d'information scientifique et générale permet à l'enseignant de mieux maîtriser le savoir

- La fonction de formation pédagogique liée à la discipline, donne à l'enseignant la possibilité de transposer au mieux le savoir aux besoins de ses élèves, en fonction des connaissances didactiques.
- La fonction d'aide aux apprentissages et à la gestion des cours, offre le matériel nécessaire pour bien gérer le quotidien de la relation enseignant-élève et du processus d'enseignement apprentissage.
- La fonction d'aide à l'évaluation des acquis, enfin, peut se situer au centre du triangle didactique, car elle concerne toutes ses dimensions »¹¹.

II-10-4-1-Fonction de renseignement scientifique :

Il est impossible pour l'enseignant de connaître tout ou de mémoriser toutes les connaissances ! Cependant, il est fréquemment sollicité pour fournir une quantité considérable d'informations, gérer ou rechercher personnellement des informations dans différents domaines.

¹¹Gerard, F. Rogiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles. De Boeck .p 100.

Le manuel scolaire, et surtout le manuel pour l'enseignant, peut lui fournir les connaissances requises, par exemple en analysant la matière abordée dans une séquence, en fournissant des compléments d'information...

II-10-4-2-Fonction de formation :

La formation continue peut être assurée par le manuel scolaire qui offre à l'enseignant des pistes de travail qui lui permettent d'améliorer ou de rénover sa pratique pédagogique en tenant compte de l'évolution constante de la didactique de la discipline.

Cette fonction peut également être remplie par un livre pour l'apprenant qui n'est pas accompagné d'un livre de l'enseignant. Les activités, le support, les consignes et les évaluations fournis par le manuel permettent à l'enseignant de se faire une idée précise des compétences de ses élèves.

II-10-4-3-Fonction d'assistance aux apprentissages :

Le manuel scolaire offre aux utilisateurs une variété d'outils qui favorisent l'amélioration des apprentissages au quotidien. Le type d'outil peut être fermé. Dans cette situation, le manuel offre à l'enseignant les instructions et les ressources requises pour réaliser l'activité. Il est également possible pour les auteurs des manuels scolaires de laisser aux utilisateurs une liberté d'action en proposant des pistes ouvertes.

II-10-4-4-Fonction d'assistance à l'évaluation :

On peut trouver les outils utilisés pour l'évaluation dans le livre de l'enseignant ou celui de l'élève. Les différents types d'évaluation sont abordés par ces outils, tels que l'évaluation formative, qui permet par exemple à l'enseignant d'analyser des erreurs et de proposer des exercices de remédiation.

Chapitre III : L'analyse des manuels scolaires

Introduction

Le français comme langue en Algérie possède des arguments pragmatiques et historiques. Kateb Yacine considérait la langue française comme *un butin de guerre*, pour les Algériens le français occupe une place importante, il n'est pas contenu seulement dans les manuels, les quotidiens et les romans mais il est présent dans les esprits d'une partie de la population et dans l'imaginaire collectif des algériens.

Abdou El imam la langue française représente l'une des composantes du peuple algérien : « le français est une langue internationale dont le prestige et la notoriété sont universellement établies. Nous en priver et en priver nos enfants reviendrait à refuser ce que notre histoire récente a réussi forger »¹²

Cette langue a un statut particulier en Algérie, elle fascine beaucoup les Algériens, sa présence est incontestable sur tous les plans : télévision, internet, voyage etc. sans oublier l'impact de la littérature algérienne d'expression française qui joue un rôle important dans la promotion de la langue et la culture française. Des auteurs algériens d'expression française : Kateb Yacine, Mouloud Feraoun, Mohamed Dib pour n'en citer que ces auteurs, ont tous plaidé pour une littérature engagée ; avec un message destiné aux français eux même, Kateb Yacine disait : « c'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne »¹³.

La place accordée à l'enseignement - apprentissage du FLE dans notre pays est d'une complexité qui associe un choix politique au choix du peuple. En effet, parler de la langue française en Algérie nous pousse à s'intéresser au système éducatif étant donné que l'école est l'un des piliers de l'état.

Les langues étrangères ne jouissaient pas de «prestige » auprès des élèves et de leurs familles. C'est à partir de 1992, que le fut établi aux épreuves des séries sciences exactes et sciences de la nature après une longue période (sept ans). Quant aux établissements universitaires, de nombreuses filières dispensaient – et dispensent encore – leur enseignement-apprentissage en français (médecine, chirurgie dentaire, pharmacie architecture...etc. Dans ces limites communes aux langues étrangères, on peut dire que la langue française avait néanmoins, avant la réforme du système éducatif, un statut privilégié. Son enseignement commence alors en quatrième année au cycle primaire (actuellement en

¹² Abdou, E. (2004). *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*. p 291. Oran : Dar El Gharb.

¹³ Kateb, Y. (1970), cité par Hubert, N. « L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue ».in *Jeune Afrique*, Paris : collection Arthaud.

3^{ème} année), alors que l'anglais n'était introduit qu'en deuxième année de collège (mais actuellement en 4^{ème} primaire) et l'allemand ou l'espagnol, en deuxième année de lycée.

Depuis 2003 (année de la réforme), nous avons constaté un changement dans l'organisation générale du système éducatif. La méthode *Didine* préconisait l'enseignement de la langue française à partir de la deuxième année au cycle primaire, un enseignement qui se poursuit pour une durée de quatre ans (jusqu'à la sixième année primaire de l'ancien système). Alors que le français se réduit, avec la réforme, à trois ans pour le cycle primaire. Cet enseignement dans ce cycle vise le développement de compétences communicatives chez les apprenants à l'oral et à l'écrit. Le deuxième palier au primaire est considéré comme un palier d'approfondissement, après deux ans de scolarité en langue arabe, l'apprenant algérien sera initié à la langue étrangère 1. il sera mis dans des situations adaptées à son développement cognitif, pour communiquer à l'écrit ou à l'oral de façon progressive.

Le manuel scolaire est un support didactique, un outil multifonctionnel, son objectif est de décliner les savoirs d'une façon progressive, définis par les programmes officiels de la tutelle (ministère de l'éducation nationale). Cet outil met à la disposition des élèves et des professeurs des supports d'enseignement ou d'apprentissage pour l'installation des compétences ou l'appropriation des connaissances visées par ses programmes. Pascale Grossin définit le manuel en citant les fonctions inhérentes à ce type de livre « le manuel scolaire papier développe le contenu des connaissances à acquérir dans une discipline d'enseignement par un niveau donné. Il propose généralement un cours complété par des documents (photographies, schémas, cartes, texte, références bibliographiques...) produits spécifiquement ou issus d'une reproduction. Diverses activités permettent notamment d'évaluer les acquis. Il adopte une démarche didactique spécifique »¹⁴

III.1- Le livre scolaire de la 3^{ème} AP :

Ce livre scolaire est conçu par la tutelle (le ministère de l'éducation nationale), il est destiné aux apprenants de la 3^{ème} année primaire, considérée comme une année importante dans ce cycle puisqu'il s'agit de la première année d'apprentissage de la langue française au primaire.

Le livre scolaire de français de la 3^{ème} AP est édité par l'ONPS (office national des publications scolaires). Les manuels sont réédités chaque année pour les besoins des

¹⁴Grossin, P. (2008). *Vers une définition du manuel numérique*, séminaire, manuel scolaire et numérique, 23 et 24 octobre, ministère de l'éducation nationale.p8.

établissements scolaires en Algérie. Ces besoins s'expliquent par la demande progressive, suite au nombre croissant des apprenants et aussi à des conditions liées essentiellement à son usage.

L'édition des manuels scolaires en Algérie est prise en charge par l'état, elle est assurée par des institutions comme l'O.N.P.S, et au cas d'une réédition cette tâche n'est que répétitive, depuis la mise en circulation d'un manuel, ce dernier obéit à des conditions réglementaires, économiques et techniques. Il s'agit d'un ouvrage officiel élaboré par un organisme étatique qui assure sa diffusion.

Le livre scolaire de la 3^{ème} AP vient de remplacer ceux qui l'ont précédé, il reflète le nouveau programme de français, et il s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif en Algérie. L'objectif essentiel des nouveaux programmes c'est l'utilisation de l'enseignement-apprentissage de la langue française comme outil d'éducation à une citoyenneté active et responsable des apprenants par développement de l'esprit critique et l'affirmation de soi.

Ce livre est publié dans les dimensions (19.5 x 28.0) cm, un format qui facilite la manipulation, la qualité du papier utilisé allège le poids, ces critères sont les spécificités des livres scolaires. Ce livre scolaire contient 125 pages, réparti en quatre projets. Depuis sa conception ce manuel est considéré comme le seul outil pédagogique que les apprenants de la 3^{ème} AP exploitent pour l'apprentissage du français.

Ce manuel est conforme au nouveau programme (adoption de l'approche par compétences), il répond à toutes les finalités de l'enseignement du français qu'y sont contenues, ainsi qu'au profil de sortie. son objectif c'est l'installation des compétences définies , il respecte tous choix théoriques (approche communicative, approche par compétences, linguistique de l'énonciation) , son objectif c'est d'amener les élèves à l'usage du français en respectant la norme de mettre à leur disposition les outils de développer ses compétences de compréhension et d'expression dans diverses situation de communication mais aussi des savoir-faire transférables dans les disciplines ou dans sa vie quotidienne .

Le livre scolaire vise une pratique de la langue par différentes activités écrites ou orales ainsi que d'autres activités de production qui représentent la dernière étape de l'apprentissage. Pendant le processus d'enseignement-apprentissage les activités orale et d'expression écrite sont nécessaires pour comprendre le fonctionnement de la langue.

III.1.1- l'organisation du livre scolaire :

Le manuel la 3^{ème} AP est composé de 4 projets : chaque projet comporte des séquences qui ont des objets d'étude et des intentions communicatives.

III.1.1.1- Les projets :

Chaque projet est formé de 3 séquences ce qui nous donne un total de 12 séquences.

III.1.1.2 - Les séquences :

Les séquences proposent des activités variées, chaque séquence vise l'installation d'un niveau de compétence et d'un nombre déterminé d'objectifs.

III.1.1.3- Les activités de compréhension et de production de l'oral :

Les concepteurs du livre scolaire de la 3^{ème} AP ne peuvent pas intégrer des supports sonores (cassettes audio, documents sonores...) pour combler ce manque ils optent pour des documents iconiques ou des supports écrits accompagnés d'illustrations, d'image, photos.... Ces supports étaient choisis pour les thèmes abordés.

Les enseignants exploitent les questions qui accompagnent les documents iconiques. L'activité orale a comme objectif le développement de l'écoute chez les apprenants et favorise l'échange et les pousse à l'usage de l'oral en respectant ses spécificités. Les élèves en utilisant l'oral convenablement peuvent influencer positivement l'apprentissage de l'écrit, ils sont amenés à expliciter leur pensée, à prendre en considération leur contexte (personnalités, vécu,...) ce qui influencerait les situations de production écrite. Donc, les enseignants ont un intérêt de débiter chaque séquence par une activité d'oral pour enrichir le lexique des élèves ce qui facilite la lecture des supports écrits.

III.1.1.4- Les activités de compréhension de l'écrit :

Le manuel de français propose des supports écrit accompagnés de questions qui ont comme objectif le développement des capacités de lecture (élaboration de signification, évaluation, capacité d'organisation, d'anticipation) et d'amener les élèves à s'interroger sur la relation texte-image.

Le choix des supports se fait en basant sur un ensemble de critères : les thèmes, leurs opportunités par rapport aux objectifs, la lisibilité et longueur. Il est difficile d'avoir des textes qui répondent aux critères cités, donc les concepteurs optent pour des changements pour les rendre accessibles (cf. « d'après dans les références ») ou ils proposent des supports (produits) (reconnaissables par l'absence de référence). Les concepteurs n'expliquent pas les expressions et les mots difficiles pour motiver les apprenants à l'usage des dictionnaires et à proposer des hypothèses sur les sens des mots selon le contexte.

III.1.1.5- L'évaluation formative dans le manuel :

Chaque séquence contient des évaluations formatives, ce qui permet à l'enseignant de faire un « arrêt » en vue de faire le point sur les apprentissages et par conséquent l'opportunité de remédier et de réguler.

III.1.2- Contenu du livre de français de la 3^{ème} AP :

Le manuel de la 3^{ème} AP est destiné à un public large, il est conçu à selon les représentations des apprenants aux yeux de ses concepteurs, qui est parfois loin de la réalité, par conséquent, ce livre scolaire ne peut pas répondre aux besoins de tous les enseignants qui doivent travailler sur l'adaptation selon les classes.

Ce manuel est composé d'un ensemble de séquences modifiables qui forment ce qui appelé le projet didactique, l'enseignant peut introduire des changements en proposant d'autres supports ou en débutant son projet par une activité de production écrite ou orale. L'important c'est qu'à la fin de la progression proposée par chaque enseignant on retrouve les connaissances et les savoir-faire ciblés par les objectifs.

III.1.2.1- les projets du livre scolaire de la 3^{ème} AP :

Le livre scolaire de français de la 3^{ème} AP s'articule autour de 4 projets.

III.1.2.1.1- Le projet N 1 :

Intitulé « réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles ». Ce projet va permettre aux apprenants de la 3^{ème} AP de se familiariser avec le texte informatif.

Ce projet est composé de trois séquences :

- **Séquence 1** : Ma nouvelle école
- **Séquence 2** : Mes camarades de classes
- **Séquence 3** : Mon métier d'élève

III.1.2.1.2- Le projet N 2 :

Le 2^{ème} projet intitulé « confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe ». Il permettrait aux apprenants de la 3^{ème} AP de se familiariser avec le texte prescriptif. Ce projet est composé de trois séquences :

- **Séquence 1** : Je suis piéton
- **Séquence 2** : Je suis passager
- **Séquence 3** : Je respecte le code de la route

I.1.2.1.3- Le projet 3 :

Le 3^{ème} projet est intitulé « réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour le présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 Mars. ». Ce projet est composé de trois séquences :

- **Séquence 1** : Le coin vert
- **Séquence 2** : Au marché
- **Séquence 3** : La fête de l'arbre

III.1.2.1.4- Le projet N 4 :

Le projet N° 4 est intitulé « confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe ». Il est réparti en trois séquences :

- **Séquence1** : J'économise l'eau
- **Séquence 2** : J'économise l'électricité
- **Séquence 3** : Je protège mon environnement.

La dernière partie de ce livre scolaire contient :

- Quatre histoires à écouter
- Lexique illustré
- Phonétoire.

III.1.3- Les pages de couverture du manuel scolaire de français :

L'O.N.P.S imprime les manuels scolaires en Algérie, certains livres sont différents par rapport aux manuels précédents, cette différence est repérable au niveau du contenu, les changements visent souvent une amélioration (qualité de papier, couleur d'images..) ou la correction des fautes des versions précédentes.

III.1.3.1- La 1^{ère} page de couverture :

La 1^{ère} page de couverture est de couleur verte la spécialité est défini par la phrase « mon livre de français », le terme « français » est écrit avec un grand caractère, centré, en utilisant différents couleurs. Au-dessous de cette page il existe un dessin de cinq enfants (deux filles et trois garçons) qui marchent portant leurs affaires scolaires sauf le 1^{er} qui porte la banderole montrant le niveau « 3^{ème} année primaire ».

Au sommet de la page est inscrite l'appartenance géopolitique (الجمهورية الجزائرية (الديمقراطية الشعبية), république Algérienne démocratique et populaire, et au-dessous la phrase qui montre la tutelle (وزارة التربية الوطنية) qui est le ministère de l'éducation nationale.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

Mon Premier Livre
de
Français

3^e Année Primaire

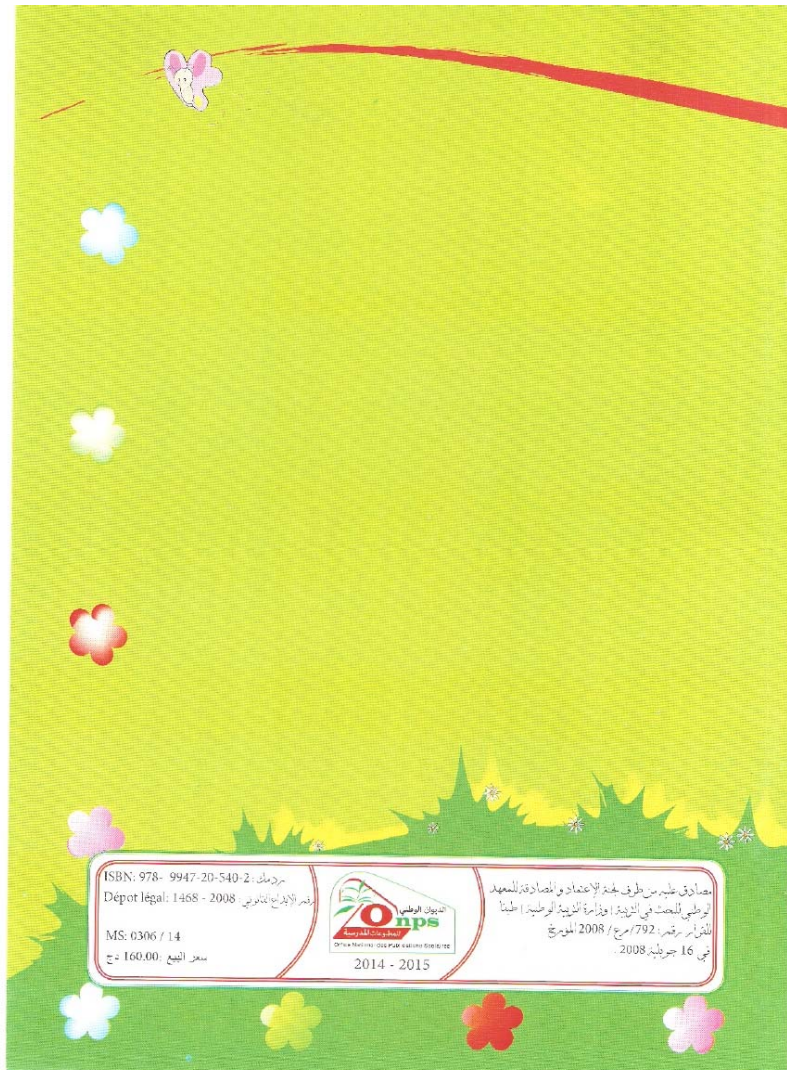


III.1.3.2- La 4^{ème} page de couverture :

La 4^{ème} page de couverture est d'une couleur verte, au-dessous on lit:

- Le sceau de l'office national des publications scolaires (O.N.P.S centré)
- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية , qui est l'office national des publications scolaires en arabe.
- La référence du livre scolaire : M/S : 0306/08
- سعر البيع 180,00 دج , le prix de vente en monnaie nationale , mettre le prix de vente à la 4^{ème} page de couverture informe tous les utilisateurs de ce manuel (enseignants , apprenants...) qu'il est fixé par l'état pour tous.

La 4^{ème} de couverture



III.2- Le livre scolaire de la 4^{ème} AP :

Ce livre scolaire est conçu par la tutelle (ministère de l'éducation nationale), il est destiné aux apprenants de la 4^{ème} AP qui est une année importante dans ce cycle puisqu'il s'agit de la 2^{ème} année d'apprentissage du français d'une part , d'autre part elle prépare les élèves à la 5^{ème} année , donc il est important d'assurer la continuité des apprentissages et de consolider tous les acquis de l'année précédente (3^{ème} AP).

Ce livre est édité par l'O.N.P.S (office national des publications scolaires). Il est réédité chaque année pour les besoins des établissements scolaires en Algérie. Ces besoins s'expliquent par la demande (forte), suite au nombre croissant des apprenants et aussi à d'autres conditions liées principalement à son usage.

En Algérie, l'édition des livres scolaires se fait par des institutions comme l'Office nationale des publications scolaires(O.N.P.S), quant à la réédition des manuels cette tâche que répétitive, depuis la mise en circulation d'un manuel, ce dernier obéit à des conditions réglementaires, techniques, c'est un document officiel élaboré par un organisme officiel qui assurent sa diffusion.

Le livre scolaire de français de la 4^{ème} AP vient de remplacer les manuels qui l'ont précédé, ce manuscrit est le reflet du nouveau programme de français de qui s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif. L'objectif principal des nouveaux programmes adoptés par l'état c'est l'usage de l'apprentissage de la langue française comme un outil d'éducation à la citoyenneté active et responsable des élèves par un développement de l'esprit critique et l'affirmation de soi.

Ce livre de français est édité dans les dimensions (20.0x28.0) cm, un format qui facilite sa manipulation. La qualité du papier utilisé allège son poids, ce sont les caractéristiques des manuels scolaires.

Ce manuel contient 176 pages, réparti en 3 projets. Depuis sa conception, ce livre est considéré comme l'outil pédagogique unique que les apprenants de la 4^{ème} AP utilisent pour apprendre la langue française.

Le livre scolaire de français de la 4^{ème} AP est conforme au nouveau programme de français (l'approche par compétences), il répond à toutes les finalités de l'enseignement de la langue française qu'y sont annoncées, et aussi au profil de sortie. Son objectif c'est l'installation des compétences ciblées, il reflète les choix théoriques (approche communicative, approche par compétences), leur objectif c'est d'amener l'usage du français par le respect de la norme (les différentes règles qui régissent le code) de mettre à sa

disposition les outils pour développer ses capacités de compréhension et d'expression dans des situations de communication différentes mais aussi des savoir-faire transférables dans d'autres matières ou dans son quotidien.

Ce manuel est composé d'un ensemble de séquences modifiables qui forment ce qui est appelé le projet didactique, l'enseignant peut introduire des changements en proposant d'autres supports ou en débutant son projet par une activité de production écrite ou orale. L'important c'est qu'à la fin de la progression proposée par chaque enseignant on retrouve les connaissances et les savoir-faire ciblés par les objectifs.

III.2.1- les projets du livre scolaire de la 4^{ème} AP :

Le livre scolaire de la 4^{ème} AP est composé de 3 projets répartis en séquences qui ont des intentions communicatives et des objets d'étude.

III.2.1.1- Les projets :

Chaque projet est formé de 3 séquences ce qui nous donne un total de 9 séquences.

III.2.1.2 - Les séquences :

Chaque séquence comporte des activités variées, elle vise l'installation d'un niveau de compétence et d'un nombre déterminé d'objectifs.

III.2.1.3- Les activités de compréhension et de production de l'oral :

Les concepteurs du livre scolaire de la 4^{ème} AP ne peuvent pas intégrer des supports sonores (cassettes audio, documents sonores...) pour combler ce manque ils optent pour des documents iconiques ou des supports écrits accompagnés d'illustrations, d'image, photos.... Ces supports étaient choisis pour les thèmes abordés.

III.2.1.4- Les activités de la compréhension de l'écrit :

Le manuel de français propose des supports écrits accompagnés de questions qui ont comme objectif le développement des capacités de lecture (élaboration de signification, évaluation, capacité d'organisation, d'anticipation) et d'amener les élèves à s'interroger sur la relation texte-image.

Le choix des supports se fait en basant sur un ensemble de critères : les thèmes, leurs opportunités par rapport aux objectifs, la lisibilité et longueur. Il est difficile d'avoir des textes qui répondent aux critères cités, donc les concepteurs optent pour des changements pour les rendre accessibles (cf. « d'après dans les références ») ou ils proposent des supports (produits) (reconnaissables par l'absence de référence). Les concepteurs n'expliquent pas les expressions et les mots difficiles pour motiver les apprenants à l'usage des dictionnaires et à proposer des hypothèses sur les sens des mots selon le contexte.

III.2.1.5- Les activités de la production écrite :

Le manuel scolaire de français de la 4^{ème} AP proposent des activités d'expression écrite qui demandent aux élèves d'écrire des énoncés ou de courts textes selon l'objectif.

Les enseignants peuvent choisir la consigne convenable, selon l'objectif ciblé, les besoins de leurs apprenants et le type de discours.

III.2.1.6- L'évaluation formative dans le manuel :

Chaque séquence contient des évaluations formatives, ce qui permet à l'enseignant de faire un « arrêt » en vue de faire le point sur les apprentissages et par conséquent l'opportunité de remédier et de réguler.

III.2.2-Contenu du livre scolaire de la 4^{ème} AP :

Le manuel de la 4^{ème} AP est destiné à un public large, il est conçu à selon les représentations des apprenants aux yeux de ses concepteurs, qui est parfois loin de la réalité, par conséquent, ce livre scolaire ne peut pas répondre aux besoins de tous les enseignants qui doivent travailler sur l'adaptation selon les classes.

Ce manuel est composé d'un ensemble de séquences modifiables qui forment ce qui appelé le projet didactique, l'enseignant peut introduire des changements en proposant d'autres supports ou en débutant son projet par une activité de production écrite ou orale. L'important c'est qu'à la fin de la progression proposée par chaque enseignant on retrouve les connaissances et les savoir-faire ciblés par les objectifs.

III.2.2.1- Les projets du livre scolaire de la 4^{ème} AP :

Le livre scolaire de français de la 4^{ème} AP est composé de 3 projets.

III.2.2.1.1- Le projet N 1 :

Ce projet intitulé « lire et écrire un conte », il va permettre aux apprenants de la 4^{ème} AP de se familiariser avec le récit. Il est composé de trois séquences :

- **Séquence1** : Repérer des personnages.
- **Séquence 2** : Repérer des événements importants
- **Séquence 3** : Présenter les paroles des personnages dans un dialogue.

III.2.2.1.2- Le projet N 2 :

Le 2^{ème} projet est intitulé « lire et écrire des textes différents ». Il permettrait aux apprenants de la 4^{ème} AP de se familiariser aux différents textes (annonce, carte d'invitation....)

Il est réparti en 3 séquences :

- **Séquence 1** : Identifier et écrire une annonce

- **Séquence 2** : Identifier et écrire une carte d'invitation
- **Séquence 3** : Identifier une affiche

III.2.2.1.3- Le projet N 3 :

Le 3^{ème} projet est intitulé « lire et écrire une comptine ou un poème », il va permettre aux apprenants de la 4^{ème} AP de se familiariser avec les poèmes et les comptines.

Il est réparti en 3 séquences :

- **Séquence1** : Identifier une comptine, un poème.
- **Séquence 2** : Repérer la ponctuation dans une comptine, un poème
- **Séquence 3** : Jouer et fabriquer des mots.

III.2.2.2-Les pages de couverture du manuel de français :

L'O.N.P.S imprime les manuels scolaires en Algérie, certains livres sont différents par rapport aux manuels précédents, cette différence est repérable au niveau du contenu, les changements visent souvent une amélioration (qualité de papier, couleur d'images..) ou la correction des fautes des versions précédentes.

III.2.2.2.1- La 1^{ère} page de couverture :

La 1^{ère} page de couverture est divisée verticalement en 2 parties, la partie gauche est d'une couleur jaune la partie droite est d'une couleur blanche.

Au centre de la page de couverture se trouve un rectangle bleu présentant le manuel par « mon livre de français », juste au-dessus on lit le « 4 » et « année primaire » qui indiquent le niveau.

l'appartenance géopolitique (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية), république algérienne démocratique et populaire est mentionné est sommet de la page , juste au-dessous une phrase représente : (وزارة التربية الوطنية) qui est le ministère de l'éducation nationale. Le bas de la 1^{ère} page de couverture est marqué par un dessin qui montre une un garçon et une petite fille qui courent dans un champ.

La 1^{ère} page de couverture



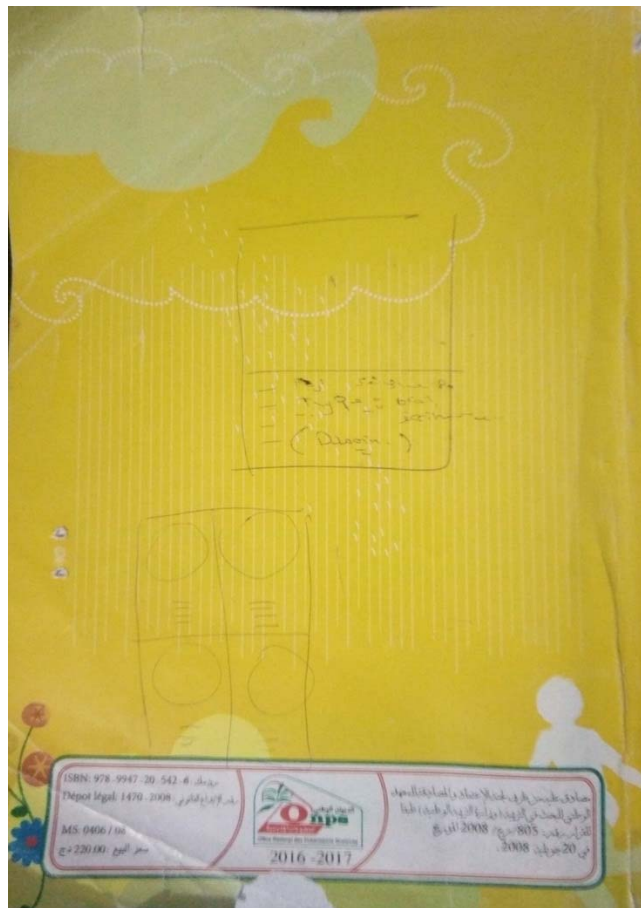
III.2.2.2.2- La 4^{ème} page de couverture :

La 4^{ème} page de couverture de ce manuel est d'une couleur jaune, contenant un nuage blanc, un autre dessin montrant la pluie. Au-dessous se trouve un rectangle qui contient :

- un sceau au centre de l'O.N.P.S
- L'année d'édition 2014-2015
- Le numéro indiquant le dépôt légal : dépôt légal 1470-2008 رقم الإيداع القانوني
- La référence du livre scolaire : MS -0406/06
- Le prix de vente en monnaie nationale سعر البيع 220,00 دج , pour informer les utilisateurs de ce livre scolaire (enseignants , apprenants....) qu'il est fixé par le ministère de l'éducation nationale .
- Une phrase en arabe qui indique que ce livre scolaire est agréé par la commission de la tutelle.

(مصادق عليه من طرف لجنة الإعتماد و المصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية وزارة التربية الوطنية طبقا للقرار رقم : 805/مرع/2008. المؤرخ في 20 جويلية 2008)

4^{ème} de couverture



III.3- Le livre scolaire de français de la 5^{ème} AP :

Ce livre scolaire de la 5^{ème} AP est le produit du ministère de l'éducation nationale, destiné aux apprenants de la 5^{ème} AP, considérée comme une année importante dans ce cycle, elle est marquée par un examen (la 5^{ème} AP) qui assure aux apprenants un passage au moyen, donc il est primordial d'assurer une continuité de l'apprentissage du français et de consolider les acquis des deux premières années au primaire (3^{ème} et 4^{ème} année).

Ce livre est édité par l'O.N.P.S (office national des publications scolaires), sa réédition est assurée chaque année pour les besoins des établissements scolaires en Algérie. Ces besoins s'expliquent par une demande qui augmente chaque année, suite au nombre croissant des apprenants, et aussi à d'autres conditions liées principalement à son usage.

En Algérie, l'édition des livres scolaires se fait par des institutions comme l'Office nationale des publications scolaires(O.N.P.S), quant à la réédition des manuels cette tâche que répétitive, depuis la mise en circulation d'un manuel, ce dernier obéit à des conditions réglementaires, techniques, c'est un document officiel élaboré par un organisme officiel qui assurent sa diffusion.

Le livre scolaire de français de la 5^{ème} AP vient de remplacer les manuels qui l'ont précédé, ce manuscrit est le reflet du nouveau programme de français de qui s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif. L'objectif principal des nouveaux programmes adoptés

par l'état c'est l'usage de l'apprentissage de la langue française comme un outil d'éducation à la citoyenneté active et responsable des élèves par un développement de l'esprit critique et l'affirmation de soi.

Ce livre scolaire est publié dans les dimensions (20.0x28.0) cm, ce qui facilite sa manipulation. La bonne qualité du papier allège le poids, ces critères cités sont les caractéristiques des livres scolaires. Ce manuel est composé de 223 pages, répartis en 4 projets, depuis sa conception il est considéré comme l'outil pédagogique unique que les apprenants de la 5^{ème} AP utilisent pour apprendre le français.

Le livre scolaire de français de la 5^{ème} AP est conforme au nouveau programme de français (l'approche par compétences), il répond à toutes les finalités de l'enseignement de la langue française qu'y sont annoncées, et aussi au profil de sortie. Son objectif c'est l'installation des compétences ciblées, il reflète les choix théoriques (approche communicative, approche par compétences), leur objectif c'est d'amener l'usage du français par le respect de la norme (les différentes règles qui régissent le code) de mettre à sa disposition les outils pour développer ses capacités de compréhension et d'expression dans des situations de communication différentes mais aussi des savoir-faire transférables dans d'autres matières ou dans son quotidien.

Ce manuel est composé d'un ensemble de séquences modifiables qui forment ce qui appelé le projet didactique, l'enseignant peut introduire des changements en proposant d'autres supports ou en débutant son projet par une activité de production écrite ou orale. L'important c'est qu'à la fin de la progression proposée par chaque enseignant on retrouve les connaissances et les savoir-faire ciblés par les objectifs.

III.3.1- Organisation du livre scolaire de la 5^{ème} AP :

Le livre scolaire de la 5^{ème} AP comporte 4 projets répartis en séquences qui ont des intentions communicatives et des objets d'étude.

III.3.1.1- Les projets :

Chaque projets comporte 3 séquences ce qui donne un total de 12 séquences.

III.3.1.2 - Les séquences :

Chaque séquence comporte des activités variées, elle vise l'installation d'un niveau de compétence et d'un nombre déterminé d'objectifs.

III.3.1.3- Les activités de compréhension et de production de l'oral :

Les concepteurs du livre scolaire de la 5^{ème} AP ne peuvent pas intégrer des supports sonores (cassettes audio, documents sonores...) pour combler ce manque ils optent pour

des documents iconiques ou des supports écrits accompagnés d'illustrations, d'image, photos.... Ces supports étaient choisis pour les thèmes abordés.

Les enseignants exploitent les questions qui accompagnent les documents iconiques. L'activité orale a comme objectif le développement de l'écoute chez les apprenants et favorise l'échange et les pousse à l'usage de l'oral en respectant ses spécificités. Les élèves en utilisant l'oral convenablement peuvent influencer positivement l'apprentissage de l'écrit, ils sont amenés à expliciter leur pensée, à prendre en considération leur contexte (personnalités, vécu,..) ce qui influencerait les situations de production écrite. Donc, les enseignants ont un intérêt de débiter chaque séquence par une activité d'oral pour enrichir le lexique des élèves ce qui facilite la lecture des supports écrits.

III.3.1.4- Les activités de la compréhension de l'écrit :

Le manuel de français propose des supports écrit accompagnés de questions qui ont comme objectif le développement des capacités de lecture (élaboration de signification, évaluation, capacité d'organisation, d'anticipation) et d'amener les élèves à s'interroger sur la relation texte-image.

Le choix des supports se fait en basant sur un ensemble de critères : les thèmes, leurs opportunités par rapport aux objectifs, la lisibilité et longueur. Il est difficile d'avoir des textes qui répondent aux critères cités, donc les concepteurs optent pour des changements pour les rendre accessibles (cf. « d'après dans les références ») ou ils proposent des supports (produits) (reconnaissables par l'absence de référence). Les concepteurs n'expliquent pas les expressions et les mots difficiles pour motiver les apprenants à l'usage des dictionnaires et à proposer des hypothèses sur les sens des mots selon le contexte.

III.3.1.5- Les activités de production écrite :

Le manuel scolaire de français de la 4^{ème} AP proposent des activités d'expression écrite qui demandent aux élèves d'écrire des énoncés ou de courts textes selon l'objectif. Les enseignants peuvent choisir la consigne convenable, selon l'objectif ciblé, les besoins de leurs apprenants et le type de discours.

III.3.1.6- L'évaluation formative dans le manuel :

Chaque séquence contient des évaluations formatives, ce qui permet à l'enseignant de faire un « arrêt » en vue de faire le point sur les apprentissages et par conséquent l'opportunité de remédier et de réguler.

III.3.2- Contenu du livre scolaire de la 5^{ème} année primaire :

Le manuel de la 5^{ème} AP est destiné à un public large, il est conçu à selon les représentations des apprenants aux yeux de ses concepteurs, qui est parfois loin de la

réalité, par conséquent, ce livre scolaire ne peut pas répondre aux besoins de tous les enseignants qui doivent travailler sur l'adaptation selon les classes.

Ce manuel est composé d'un ensemble de séquences modifiables qui forment ce qui appelé le projet didactique, l'enseignant peut introduire des changements en proposant d'autres supports ou en débutant son projet par une activité de production écrite ou orale. L'important c'est qu'à la fin de la progression proposée par chaque enseignant on retrouve les connaissances et les savoir-faire ciblés par les objectifs.

III.3.2.1- Les projets du livre scolaire de la 5^{ème} AP :

Le manuel scolaire de la 5^{ème} AP s'articule autour de 4 projets définis par le programme.

III.3.2.1.1- Le projet N 1 :

Ce projet Intitulé « faire connaître des métiers », il permettra aux apprenants de la 5^{ème} AP de se familiariser avec le discours objectivé (les actes de parole ciblés : présenter, informer, donner son avis).

Ce projet est composé de 3 séquences :

- **Séquence 1** : Présenter un métier
- **Séquence 2** : Décrire les différentes actions relatives à un métier.
- **Séquence 3** : Découvrir l'utilité des métiers.

III.3.2.1.2- Le projet N 2 :

Le 2^{ème} projet de ce livre scolaire est intitulé « lire et écrire un conte ». Il permettrait aux apprenants de la 5^{ème} AP de se familiariser avec la narration par l'étude des contes.

Ce projet est contient trois séquences :

- **Séquence 1** : Identifier la structure narrative.
- **Séquence 2** : Identifier les particularités d'un conte.
- **Séquence 3** : Faire parler les personnages d'un conte.

III.3.2.1.3- Le projet N 3 :

Le 3^{ème} projet est intitulé « lire et écrire un texte documentaire » représente une continuité dans l'étude du discours explicatif.

Ce projet comporte trois séquences :

- **Séquence 1** : Identifier le thème d'un texte documentaire
- **Séquence 2** : Repérer les informations essentielles dans un texte documentaire.
- **Séquence 3** : Retrouver un processus de fabrication.

III.3.2.1.4- Le projet N 4 :

Ce projet intitulé « lire et écrire un texte prescriptif » vise l'étude du texte exhortatif pour que les apprenants puissent donner des ordres ou des conseils.

Le projet 4 est réparti en 3 séquences :

- **Séquence 1** : Identifier un texte qui présente des conseils.
- **Séquence 2** : Identifier un mode de fabrication
- **Séquence 3** : Identifier une recette.

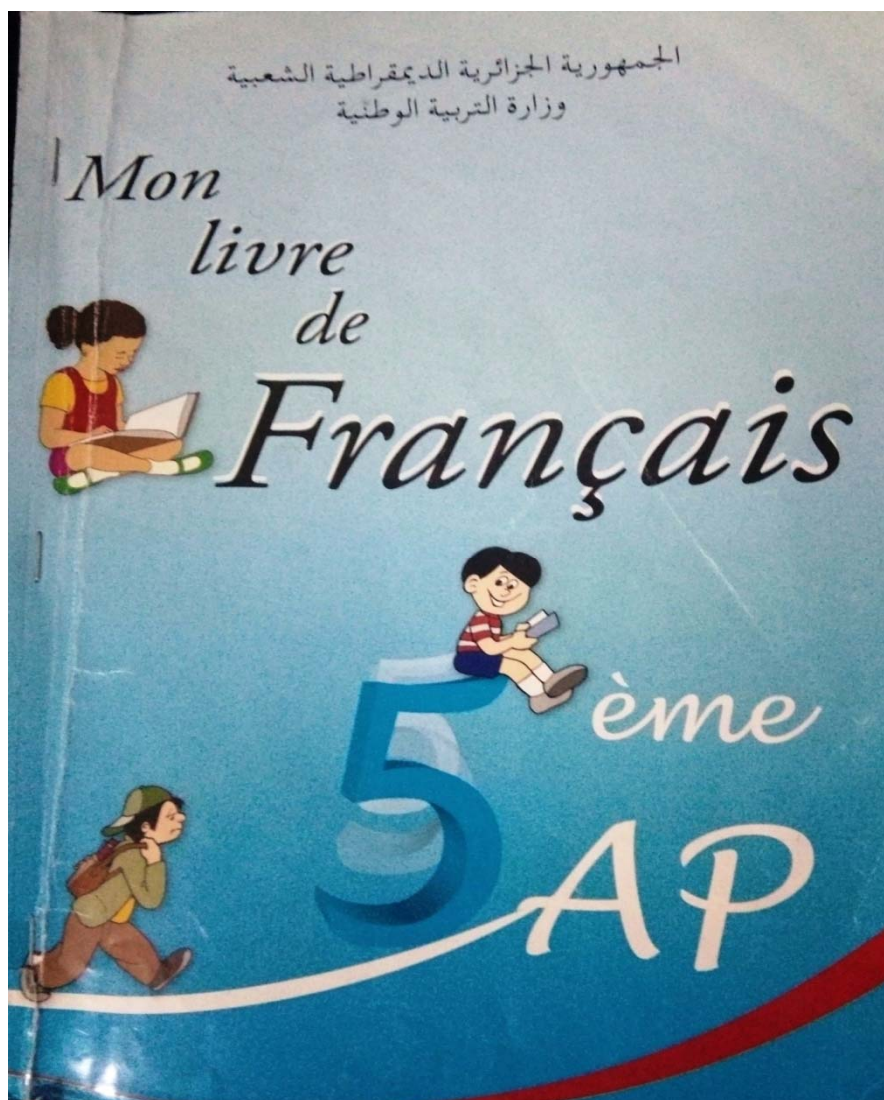
I.3.2.2- Les pages de couvertures du livre scolaire de la 5^{ème} AP :

L'O.N.P.S imprime les manuels scolaires en Algérie, certains livres sont différents par rapport aux manuels précédents, cette différence est repérable au niveau du contenu, les changements visent souvent une amélioration (qualité de papier, couleur d'images..) ou la correction des fautes des versions précédentes.

III.3.2.2.1- La première de couverture :

Le haut de la 1^{ère} page de couverture est d'une blanche, le bas est en bleu (dégradation) . Au sommet est inscrite une phrase en arabe indiquant la tutelle (وزارة التربية الوطنية) c'est-à-dire le ministère de l'éducation nationale, précédé (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية) qui indique la république Algérienne démocratique et populaire c'est à dire l'appartenance géopolitique, au-dessous on peut lire « mon livre de français » , chaque mot de cette phrase est mis dans une ligne, le terme « français » est centré et écrit avec un caractère grand par rapport aux 3 autres. Le chiffre « 5 » en bleu foncé indique la 5^{ème} (A.P), sur la même page on repère un dessin de 3 écoliers, deux enfants l'un souriant avec son manuel entre les mains, l'autre marche avec son cartable sur le dos, la fille assise en train de lire.

1^{ère} page de couverture

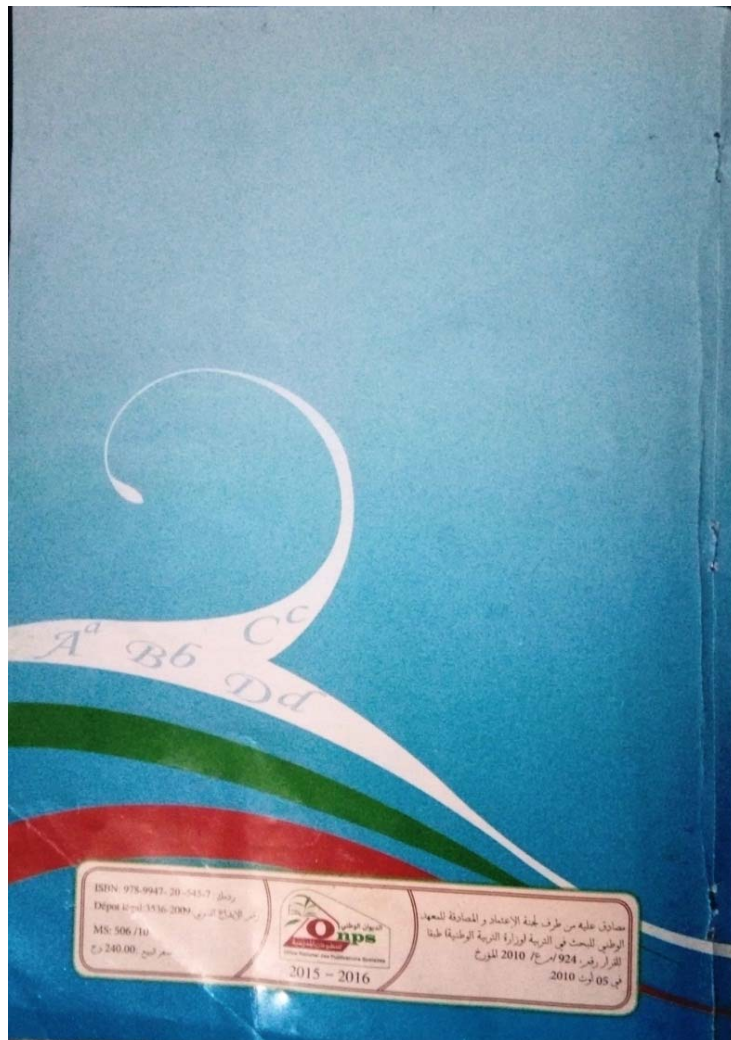


III.3.2.2.2- La 4^{ème} page de couverture :

La 4^{ème} page de couverture garde les mêmes couleurs (dégradation du bleu au blanc) avec 3 bandes (blanche, rouge et verte qui représentent les couleurs du drapeau national). Au-dessous un rectangle blanc qui contient :

- Le sceau de l'office national de publications scolaires
- (2015-2016) qui est l'année d'édition.
- ISBN : 978-9947-20-545-7 ردمك
- dépôt légal 3536-2009 (رقم الإيداع القانوني) qui représente le numéro du dépôt
- La référence du livre scolaire MS : 506/10
- Le prix de vente en monnaie nationale (سعر البيع 240,00 دج) en arabe, mettre le prix de vente à la 4^{ème} page de couverture informe tous les utilisateurs qu'il est fixé par l'état.

La 4^{ème} de couverture



III.4- Les dessins dans le paratexte des livres scolaires :

III.4.1-Les dessins dans le paratexte du livre scolaire de la 3^{ème} AP



Compréhension et production de l'oral -(pour une bonne communication)



Compréhension et production de l'oral

(Des structures à répéter pour mieux mémoriser)



Des activités à l'oral pour s'entraîner à communiquer





Des questions d'aide à la Compréhension de l'écrit

.....



Pour se constituer un stock lexical

.....



Lecture (prise de contact avec un texte)



Lecture à haute voix (évaluation de la lecture orale)



Activités de lecture (pour la relation phonie/graphie pour construire du sens)



Maitriser le geste graphique et apprendre les normes de l'écriture

.....

.....



Pour une trace à l'écrit

.....

.....



Réinvestissement des acquis dans une situation problème



Une comptine thématique à mémoriser

III.4.1.1- L'analyse :

- 1- « **j'écoute et je dialogue** » : ce montre une fille et un garçon qui se parlent (**pour une bonne communication**) , p 8-16-24-32-40-48-56-64-72-80-88-96(12)
- 2- « **je répète** » : le dessin d'une fille qui murmure dans l'oreille du garçon pour indiquer la répétition (**des structures à répéter pour mieux mémoriser**), p8- 16-24-32-40-48-56-64-72-80-88-96.(12)
- 3- « **je m'exerce** » : ce dessin montre un garçon qui écrit sur l'ardoise (**des activités à l'oral pour s'entraîner à communiquer**), p 9-17-25-33-41-49-57-65-81-89-97 (11)

- 4- « **je prépare ma lecture** » : le dessin montre la fille souriante avec un livre (**premier temps d'apprentissage- la pré lecture**), p 10-18-26-34-42-50-58-66-74-82-90-98(12)
- 5- « **je comprends** » : un dessin qui montre une fille qui écrit (**des questions d'aide à la compréhension**) , p 10-18-26-34-42-50-58-66-74-82-90-98(12)
- 6- « **je retiens** » : la fille qui souriante entourée de 2 bulles (**pour se constituer un stock lexical**) , p 10-18-26-34-42-50-58-66-74-82-90-98 (12)
- 7- « **je lis** » : un dessin d'une fille qui lit un livre de rouge (**prise de contact avec un texte**), p 11-19-27-35-43-51-59-67-75-83-91-99 (12)
- 8- « **je lis à haute voix** » : un dessin d'une fille : la bouche ouverte pour indiquer la lecture à haute voix (**évaluation de la lecture orale**), p11-19-27-35-43-51-59-67-75-83-91-99 (12)
- 9- « **activités de lecture** » : un dessin de la fille qui lit un livre move (**pour la relation phonie – graphie, pour construire du sens**), p 12-20-28-36-44-52-60-68-76-84-92-100 (12)
- 10-« **j'écris** » : un dessin d'un garçon qui écrit sur un cahier (**maîtriser le geste graphique et apprendre les normes de l'écriture**), p 13-21-29-37-45-53-61-69-77-85-93-101 (12)
- 11-« **je copie sur mon cahier** » : un dessin du même garçon qui écrit sur un cahier (pour une trace de l'écrit), p 13-21-29-37-45-53-61-69-77-85-93-101(12)
- 12-« **situation d'intégration** » : le dessin montre le garçon avec des outils entre les mains (**réinvestissement des acquis dans une situation problème**) , p 14-22-30-38-46-54-62-70-78-86-94-102 (12)
- 13-« **comptine** » : ce dessin montre une fille avec un micro (qui chante) pour indiquer qu'il s'agit d'une comptine (**une comptine thématique à mémoriser**), p 15-23-39-47-63-71-87-95.(8)

III.4.2- Les dessins dans le paratexte du livre scolaire de la 4^{ème} AP :



J'écoute et je comprends : repérer l'acte de parole

.....



Je construis : dire et lire pour mieux écrire



je lis et j'écris : identifier le son et ses graphies



Je lis : texte à lire pour mieux écrire

.....

.....



Je reconnais : lire le paratexte



Je comprends : Des questions pour comprendre le texte

.....



Vocabulaire : des activités pour mieux lire et écrire

.....

.....



J'identifie / j'apprends à écrire : entraînement à l'écriture

.....

.....



III.4.2.1- l'analyse :

- 1- « **repérer l'acte de parole** » : un dessin d' un chat écoutant la radio avec ses écouteurs (**j'écoute et je comprends**), p16-30-44-62-76-90-108-120-132 (**9**)
- 2- « **dire et lire pour mieux écrire** » : un dessin d' un chat entouré de 2 bulles , l'une contient des livres et l'autre contient des stylos (**je construis**) , p16-30-44-62-76-90-108-120-132(**9**)
- 3- « **identifier le son et ses graphies** » : un dessin qui montre le chat qui avec des écouteurs regardant des livres – 7 livres-(**je lis et j'écris**) , p 17-31-45-63-77-91-109-121-133(**9**)
- 4- « **je lis** » : un dessin qui montre le chat dans une situation de lecture (**texte à lire pour mieux écrire**) p18-22-32-36-46-50-64-68-78-82-92-96-110-114-122-126-134-138 (**18**)
- 5- « **je reconnais** » : un dessin qui montre un chat qui pense met (patte devant sa gueule) (**lire le para texte**), p18-22-32-36-46-50-64-68-78-82-92-96-110-114-122-126-134-138 (**18**)
- 6- « **je comprends** » : un dessin montre un chat entouré de 2 points d'interrogation (**des questions pour comprendre le texte**) , p19-23-33-37-47-51-65-69-83-93-97-111-115-123-127-135-139 (**17**)

III.5- Les dessins de décoration dans les livres scolaires :

III.5.1- Le livre scolaire de la 3^{ème} AP :

III.5.1.1- La 1^{ère} page de couverture :

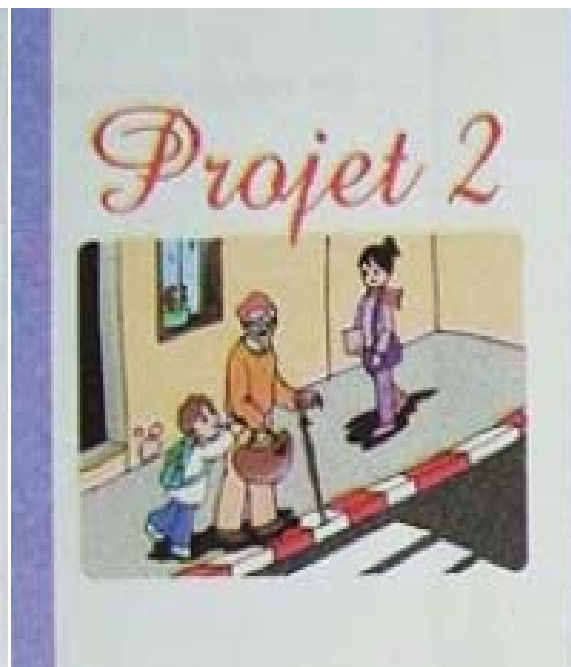
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

Mon Premier Livre
de
Français

3^e Année Primaire



III.5.1.2- la présentation des projets (1+2+3+4)



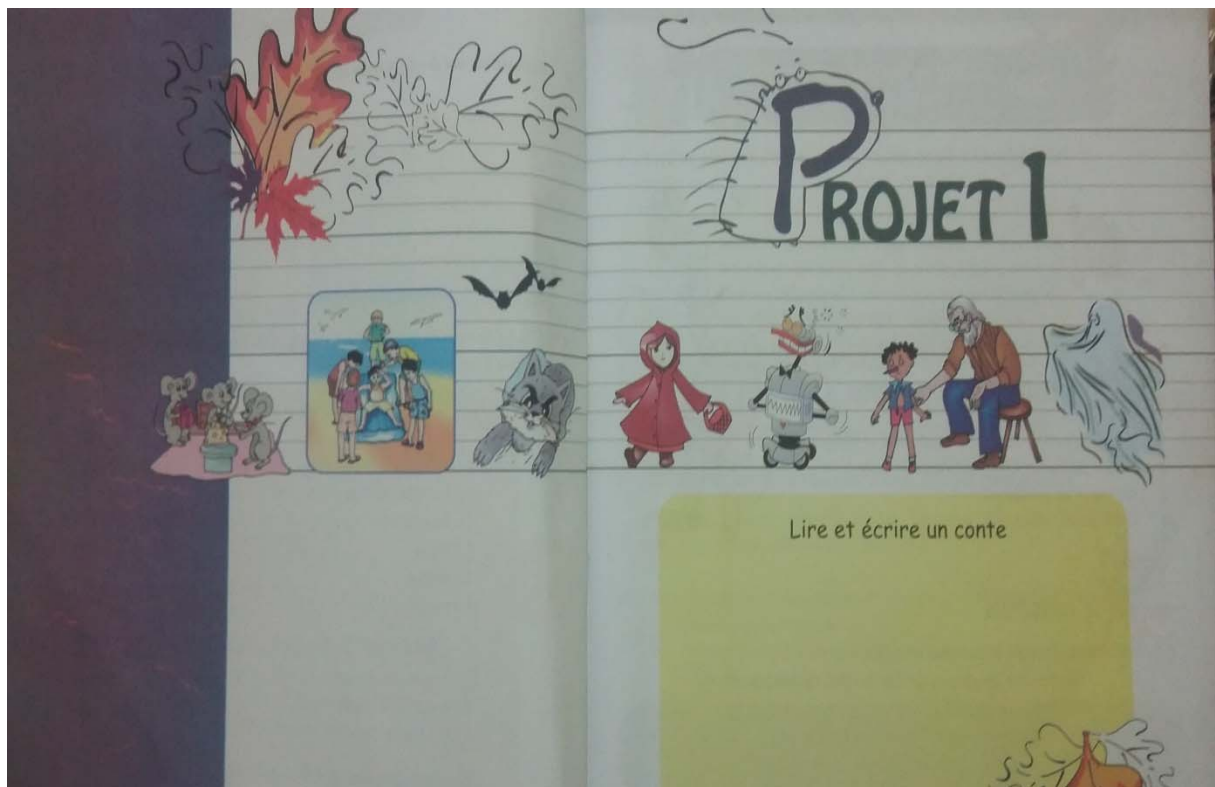
III.5.2- Le livre scolaire de la 4^{ème} AP :

III.5.2.1- La 1^{ère} page de couverture :

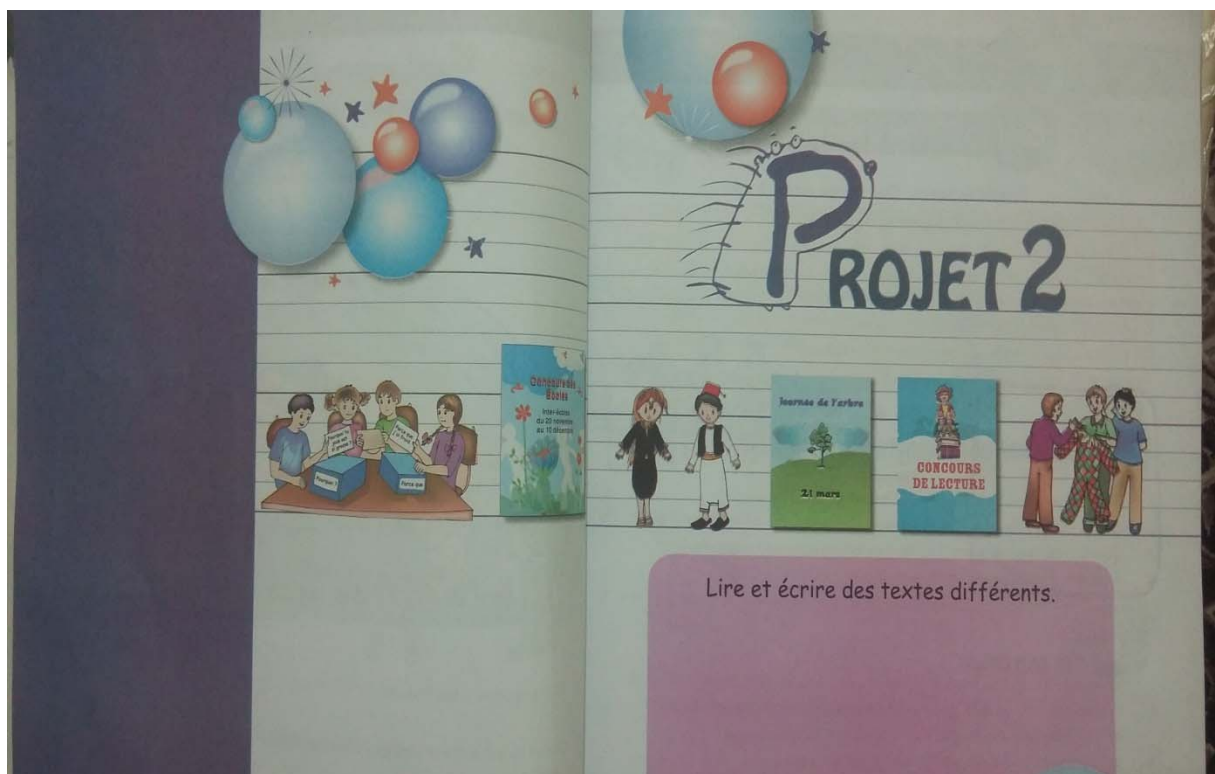


III.5.2.2- Les intercalaires :

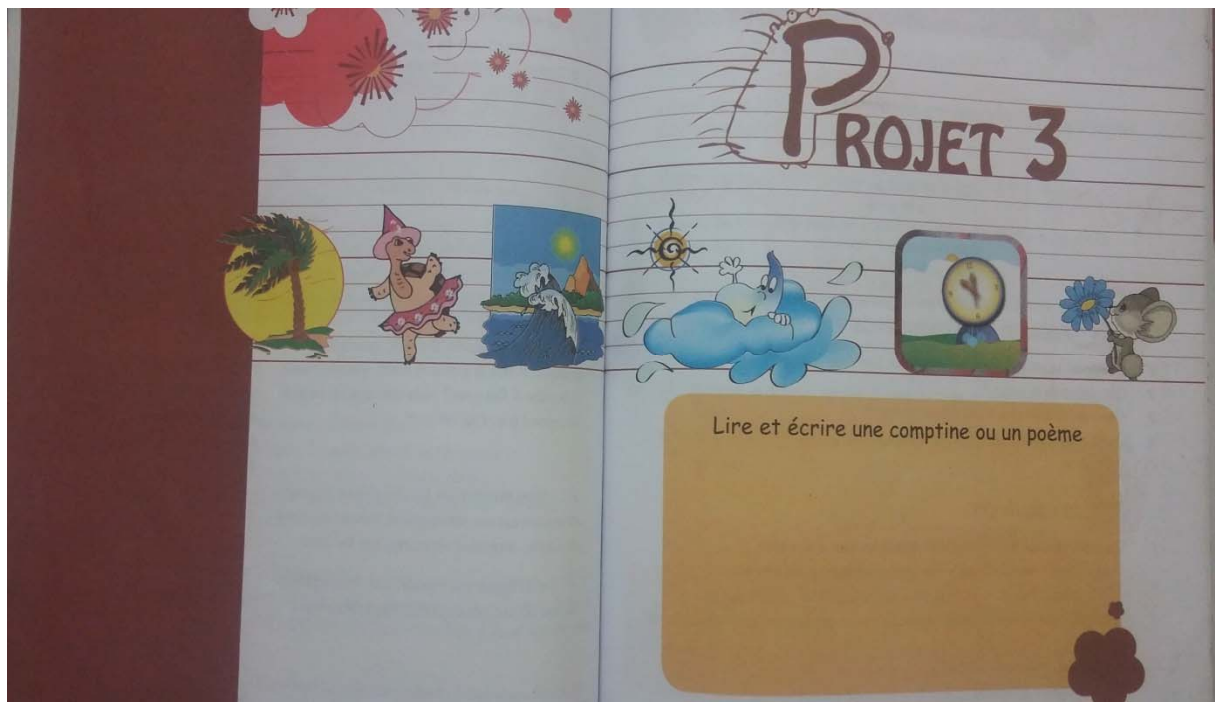
Projet 1 :



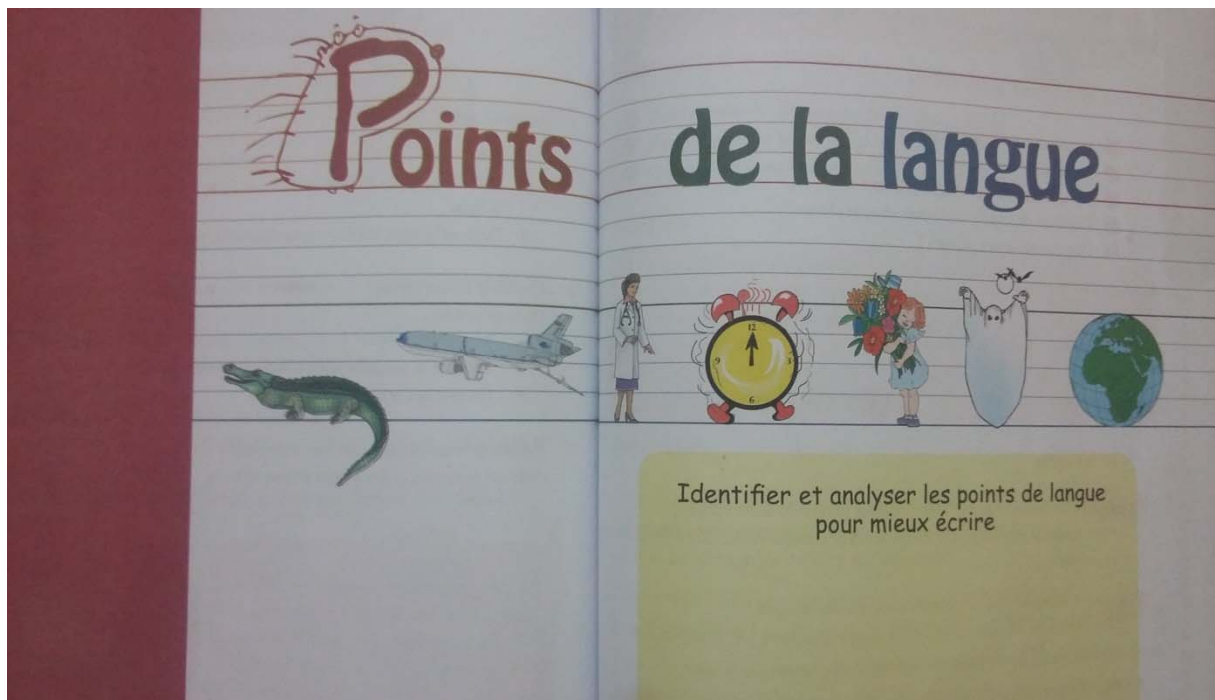
Projet 2 :



Projet 3 :

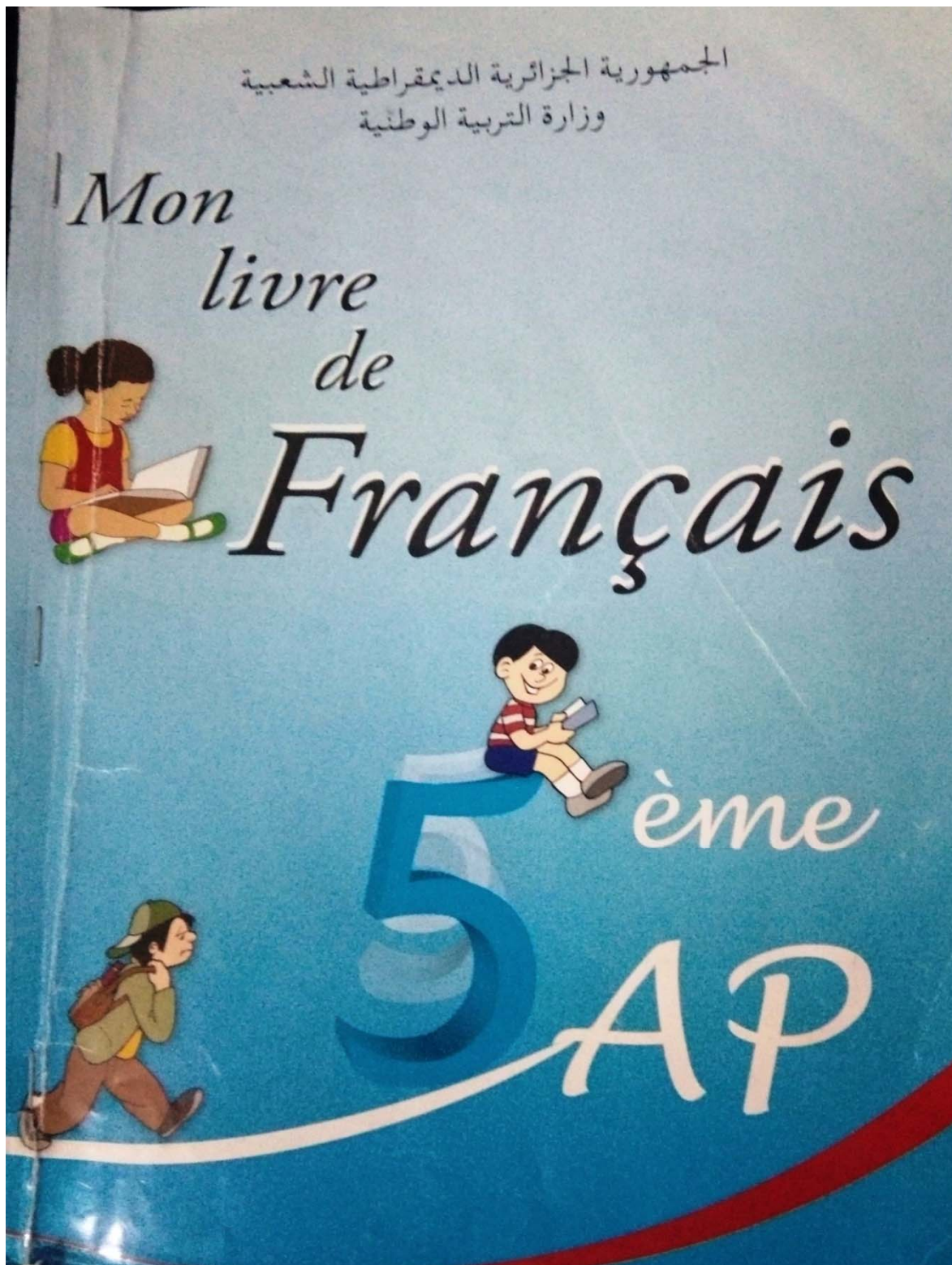


Points de langue :



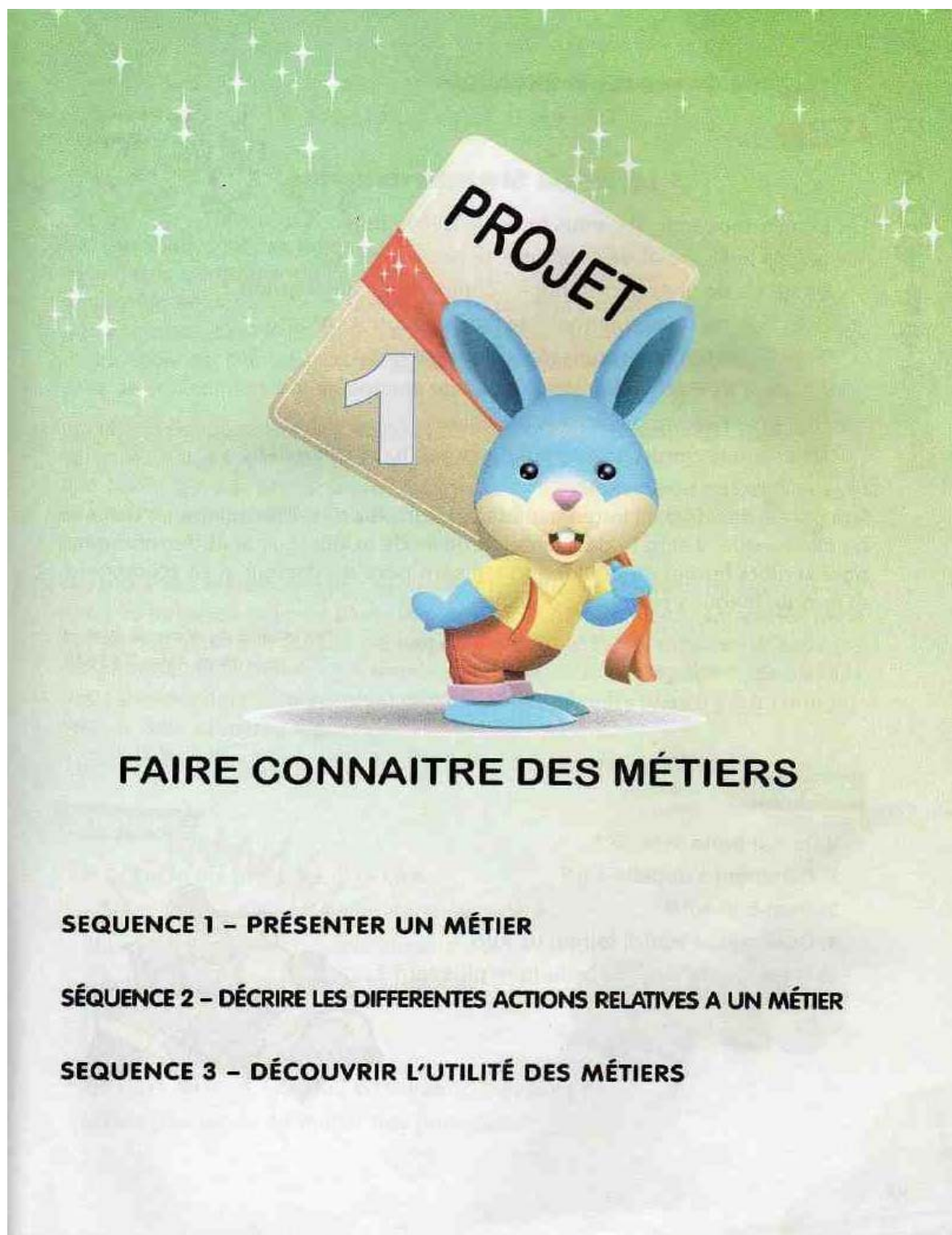
III.5.3- Le livre scolaire de la 5^{ème} AP :

III.5.3.1- La 1^{ère} page de couverture :

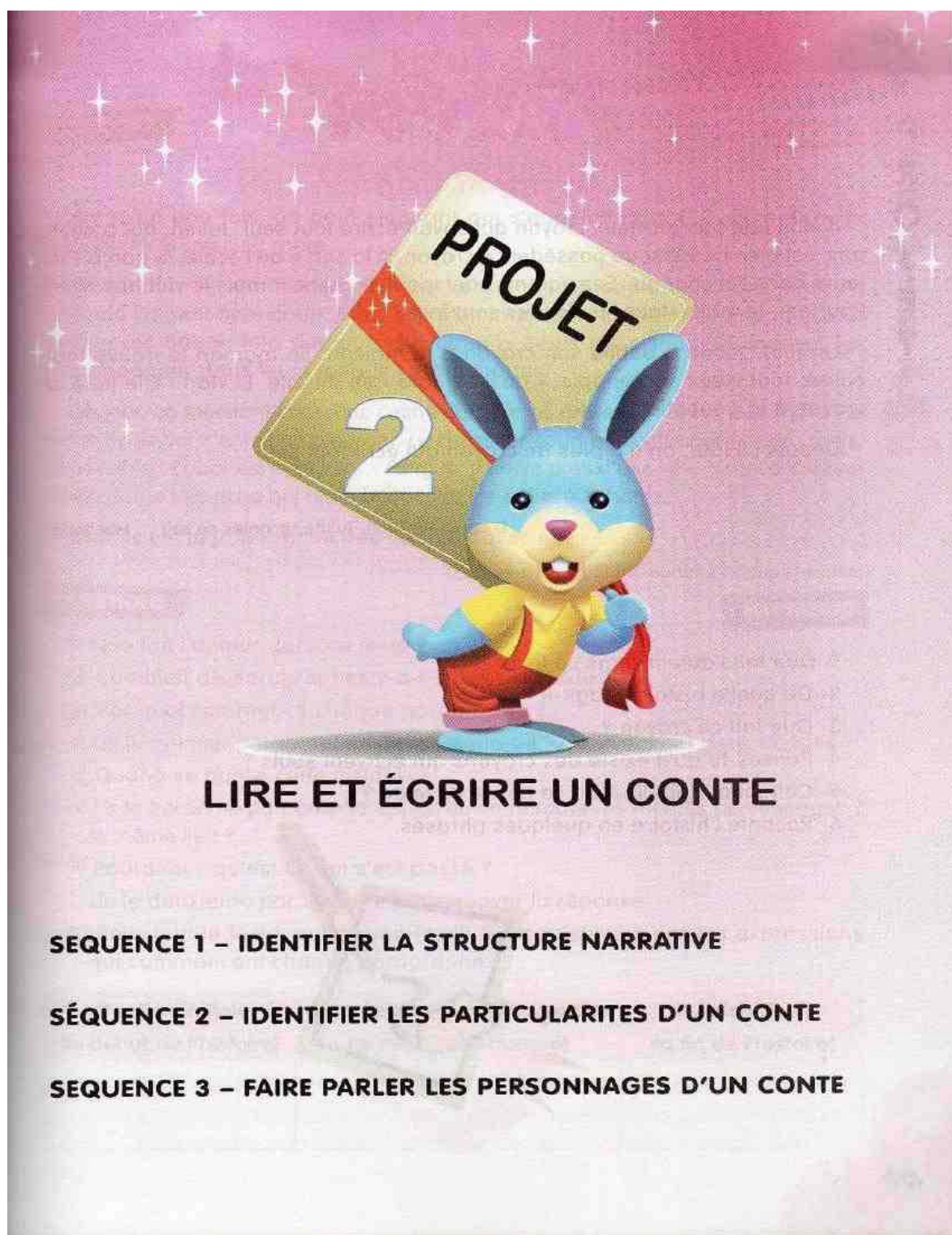


III.5.3.2- Les intercalaires des projets :

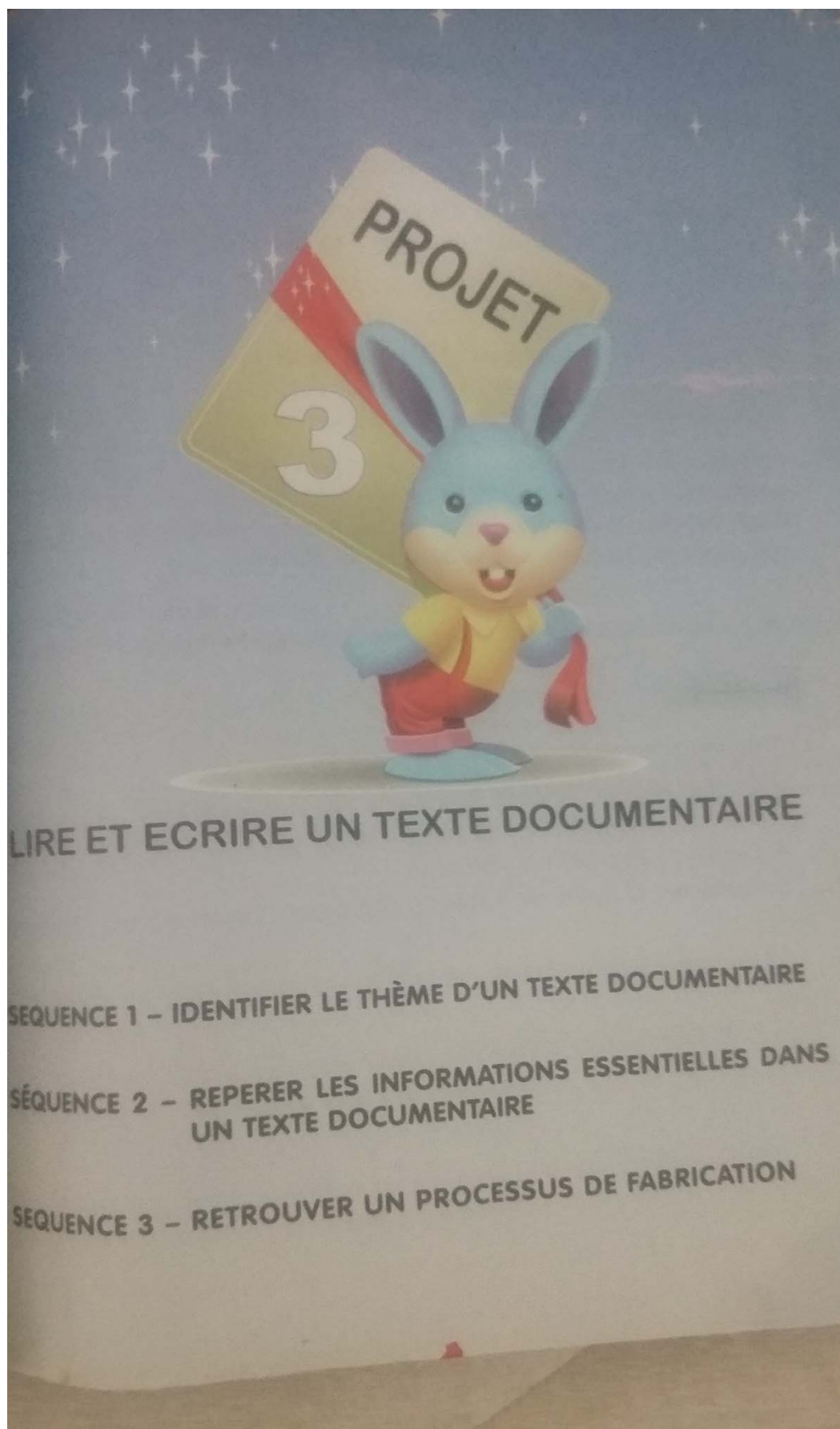
Projet 1 :



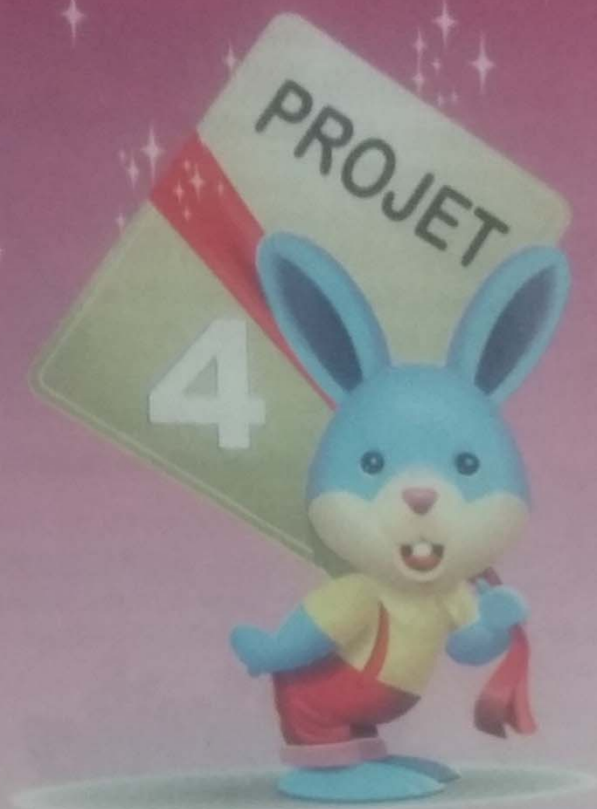
Projet 2 :



Projet 3 :



Projet 4 :



LIRE ET ÉCRIRE UN TEXTE PRESCRIPTIF

SÉQUENCE 1 – IDENTIFIER UN TEXTE QUI PRÉSENTE DES CONSEILS

SÉQUENCE 2 – IDENTIFIER UN MODE DE FABRICATION

SÉQUENCE 3 – IDENTIFIER UNE RECETTE

Chapitre IV : Les réformes et les programmes en Algérie

Introduction

Le ministère de l'éducation émet des programmes, qui sont les documents officiels qui présentent en détail les orientations méthodologiques de l'enseignement-apprentissage des disciplines d'un système éducatif.

Il convient de différencier le *programme* du *curriculum*. En pédagogie traditionnelle, le terme "*programme*" fait référence à une liste de contenus à enseigner qui est accompagnée : « (...) d'instructions méthodologiques qui les justifient et donnent des indications sur la méthode ou l'approche que ses auteurs jugent la meilleure ou la plus pertinente pour enseigner ces contenus » (L. D'Hainaut, 1977 : 21). Tandis, que, un *curriculum* est « un énoncé d'intentions de formation comprenant :

- la définition d'un public cible,
- les finalités,
- les objectifs,
- les contenus,
- la description du système d'évaluation,
- la planification des activités,
- les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des individus en formation. » (F. Raynal & A. Rieunier, 1997 : 96).

Les auteurs d'un curriculum s'intéressent aux problématiques suivantes :

- Qu'est-ce qu'il faut enseigner?
- À qui?
- Pour quelle raison?
- Dans quel sens?
- Comment sera-t-il évalué l'apprentissage?

IV-1-Les réformes du système éducatif algérien et le manuel scolaire :

Après l'indépendance, l'Algérie a connu deux réformes du système éducatif. La première remonte aux années 70, tandis que la deuxième a été instaurée à la suite des réformes institutionnelles que le pays a connues au début des années 2000.

L'enseignement des langues étrangères est régi par les textes fondamentaux suivants :

- l'ordonnance du 16 avril 1976, n° 76-35.
- la circulaire du 17 octobre 1976, n° 382-30.

- Rapport de la Commission sur la seconde réforme (1999/2000).

IV-1-1- La première réforme

La période des réformes du système d'éducation/formation en lien avec le projet de développement économique et social s'est ouverte en 1970, à la suite de l'amorce de la rupture avec le système éducatif hérité de la colonisation. Le programme d'enseignement est alors divisé en années fondamentales (A.F.) et en années secondaires (A.S.). L'appellation « fondamentale » est née de l'ordonnance du 16 avril 1976, n° 76-35, qui établit que le cycle fondamental est composé de neuf années de scolarité obligatoire. Le cycle primaire, qui dure six années, à la fin desquelles les élèves passent l'examen de sixième, est complémentaire du cycle moyen, qui dure trois années. Après la neuvième année de scolarité, les élèves sont soumis à l'examen du Brevet d'enseignement fondamental (B.E.F.) qui conduit au niveau secondaire.

Deux orientations sont proposées dans le cycle secondaire, un enseignement général et un enseignement technique, chacun de trois ans, à la fin desquels les élèves passent l'examen du baccalauréat qui termine le cycle scolaire. Toutefois, peu importe l'orientation (générale ou technique), le cycle fondamental exige une formation scolaire générale partagée.

Au niveau national, le ministère de l'Éducation nationale (M.E.N) est responsable des enseignements fondamentaux et secondaires. Au niveau local, c'est-à-dire pour chaque wilaya (département), les directions de l'éducation (D.E) ont pour mission de superviser des programmes d'enseignement sur le plan pédagogique.

Il est donc nécessaire de repenser l'enseignement du français, qui était la langue d'enseignement des diverses disciplines scolaires, dans l'école fondamentale à orientation polytechnique. Le français est désormais considéré comme une langue étrangère, tout comme l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien et le russe, langues enseignées dans les écoles.

Selon cette réforme, l'objectif principal de l'enseignement du français est de favoriser le développement des compétences linguistiques permettant l'accès à l'information scientifique et technique, en développant les compétences linguistiques et intellectuelles nécessaires pour permettre aux élèves d'accéder à la documentation scientifique, qu'elle soit orale ou écrite, à la fin de l'enseignement moyen. La langue scientifique et technique est donc mise en avant, présentée comme « une langue précise et sobre », qui permettra aux élèves de « décrire objectivement et communiquer fidèlement le résultat de leurs observations, de traduire et d'interpréter des messages graphiques ou sonores à caractère scientifique et technique ». C'est pourquoi la littérature est évacuée, les textes littéraires choisis ne sont plus que des supports destinés à favoriser l'acquisition de la langue. On dirait que l'élève n'était tenu de parler français que dans le domaine technique ou scientifique

Dans les activités de classe, l'objectif principal est de favoriser le développement des compétences de compréhension et d'expression en français. La méthode choisie est celle des techniques audio-visuelles qui privilégient l'expression orale. Il y a des points de langue qui doivent être étudiés en utilisant des exercices structuraux.

Les documents officiels consignant les objectifs et les contenus des programmes proviennent de la Direction de l'Enseignement Fondamental du Ministère de l'Education pour les cycles primaire et moyen, et de la Direction de l'Enseignement Secondaire du même Ministère pour le cycle secondaire. Les langues étrangères sont régies par le titre III de l'ordonnance du 16 avril 1976, n° 76-35 : « *Titre III : L'Éducation Fondamentale* »

Art.25.- L'école primaire a pour mission de fournir aux élèves :

- Une formation en arabe qui leur permettra de maîtriser parfaitement l'expression écrite et orale ; cette formation, qui joue un rôle crucial dans le développement de leur personnalité, doit leur fournir un outil de travail et d'échange pour s'immerger dans différentes disciplines et communiquer avec leur environnement.
- Une formation qui intègre les bases des mathématiques et des sciences, afin de développer les compétences en analyse et en raisonnement, ainsi que la compréhension du monde vivant et inerte.
- L'analyse systématique des processus de production et une éducation au travail et par le travail ; cette approche pédagogique, qui est principalement développée dans les ateliers ou les unités de production, offre aux élèves une compréhension globale du monde du travail. Elle les prépare à une formation professionnelle de base et leur permet de faire un choix conscient d'un métier.
- L'éducation artistique pour éveiller leur conscience esthétique et les guider dans leur participation à la vie culturelle. De plus, diverses carrières dans ce domaine doivent être encouragées et les promotions encouragées les talents
- Éducation physique de base et pratique régulière d'activités sportives : tous les élèves sont encouragés à concourir aux différentes récompenses organisées dans le cadre des activités sportives scolaires.
- L'enseignement des langues étrangères doit leur offrir un accès facile à une documentation dans ces langues, leur permettre de découvrir les civilisations étrangères et favoriser la compréhension mutuelle entre les peuples.

IV-1-2-La deuxième réforme

Après vingt ans, le pays est en pleine réforme institutionnelle, il s'agit de réformer une fois de plus le système éducatif. Le ministère de l'Éducation envisage une nouvelle loi d'orientation sur l'éducation. L'objectif de ce texte de loi est d'apporter des changements essentiels à la loi n° 76-35 du 16 avril 1976 concernant l'organisation du système éducatif. Le 9 mai 2000, les décrets présidentiels n° 2000-101 et 2000-102 créent la commission de la réforme du système éducatif et le Conseil supérieur de l'éducation.

Son rôle principal consiste à *«participer à la définition de la politique d'éducation et de formation, son évaluation et son orientation conformément aux exigences de développement et du progrès»*. Le Président de la République affirme dans sa lettre de mission que *« la commission examinera les dispositions appropriées en vue d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif »*. Effectivement, jusque-là, les langues étrangères n'étaient dispensées qu'à partir du cycle moyen.

Selon la commission, il est primordial de mettre en place *« une politique des langues étrangères sérieuse est souhaitable, et doit être mise en place dès que possible, notamment dans le système éducatif. Elle aura pour finalités de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur, comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale »*¹⁵. Les membres de la commission mettent donc en évidence que *« pour des raisons historiques sociales et économiques »*¹⁶ et *« pour sa forte présence dans l'environnement linguistique des élèves »*¹⁷, le français est la première langue étrangère, tandis que l'anglais sera la deuxième langue étrangère.

Effectivement, deux langues étrangères ont toujours été enseignées dans l'ancien système, comme en témoigne l'extrait suivant de la Circulaire d'application du 17 octobre 1976 : *Deux langues étrangères sont enseignées, afin de doter les jeunes d'autres moyens d'accès à d'autres cultures et à la civilisation universelle, la première¹⁸ est apprise plus tôt que la seconde¹⁹ avec un horaire plus élevé, ceci dans le but de permettre aux élèves de pouvoir suivre les enseignements ultérieurs (secondaire ou supérieur) qui ne seraient pas encore dispensés en langue arabe »*²⁰. Mais la nouvelle disposition concerne la deuxième langue étrangère qui devient l'anglais obligatoirement, la troisième langue étrangère sera choisie au niveau secondaire. Ce qui n'était pas le cas auparavant, en effet, dans le deuxième système. Dans l'ancien système, ce n'était pas le cas, car en deuxième année du cycle moyen, l'élève était sélectionné soit pour l'anglais, soit pour l'allemand, soit pour l'espagnol

¹⁵ Rapport de la commission, p. 23.

¹⁶ Rapport de la commission, p. 26.

¹⁷ Ibid, p. 24.

¹⁸ Le français.

¹⁹ L'anglais, l'allemand ou l'espagnol.

²⁰ La circulaire d'application, n°382-30, p.362.

comme deuxième langue étrangère en fonction de ses compétences en français, et l'apprentissage d'une troisième langue étrangère n'était pas prévu.

Les défis socio-éducatifs actuels, influencés par des enjeux et des contraintes socio-économiques, accordent donc une importance particulière à l'acquisition de langues étrangères pour une mobilité culturelle et professionnelle. Étant donné ces défis, le futur utilisateur de la langue étrangère devra réutiliser à court, moyen et long terme les connaissances acquises dans toute forme de communication. La structure qui l'emploiera comme médiateur et négociateur d'un projet évaluera donc ses compétences linguistiques ainsi que ses compétences à communiquer en contexte bi ou multiculturel avec des partenaires étrangers. Ainsi, l'acquisition de la langue s'inscrit dans une logique de marché, ce qui entraîne un processus d'offre et de demande dans la formation, qui est largement influencé par les besoins et les enjeux économiques et politiques, tant au niveau national qu'international.

Les membres de la commission ont fait des remarques très significatives sur la question des langues étrangères dans le cycle secondaire, en tenant compte des observations des enseignants universitaires concernant le niveau requis des étudiants en langues étrangères. Il est essentiel que ces derniers possèdent une compétence réelle en français et en anglais, c'est pourquoi l'objectif principal est d'améliorer l'enseignement des langues étrangères dans le secondaire. L'intensification de l'enseignement des langues étrangères à l'université devra également être abordée de manière sérieuse dans toutes les filières. Cependant, la publication du nouveau programme de français pour la première année du cycle secondaire a été retardée jusqu'en janvier 2005.

En plus de la refonte des contenus et des programmes de l'enseignement des langues étrangères dans le secondaire, les membres de la commission recommandent d'enseigner les disciplines scientifiques (mathématiques, physique et chimie) en français (jusqu'alors enseignées en arabe) ; et de fournir aux élèves, dans le cycle moyen, un enseignement spécifique en français langue étrangère, c'est-à-dire de les familiariser avec les disciplines devant être enseignées en français dans le secondaire.

La commission suggère également d'introduire, dans l'enseignement secondaire, deux ou trois autres langues étrangères : l'espagnol, l'allemand, l'italien, que l'élève sélectionnera en plus du français et de l'anglais. Le rapport de la commission présente une nouveauté concernant l'évaluation :

« Il s'agit de mettre en place une culture de l'évaluation qui embrassera l'ensemble des segments du système :

- Evaluation des apprentissages,*
- évaluation des enseignements et des enseignants,*
- évaluation des programmes et des moyens didactiques,*

- *évaluation de l'organisation du système scolaire, de son fonctionnement et de son rendement.* »

Un rapport général a été rendu par la Commission nationale pour la réforme de l'éducation en 2001. Ils ont adopté le rapport (avec quelques amendements) et ont choisi la rentrée scolaire 2003 pour lancer et mettre en œuvre cette réforme.

La répartition de la nouvelle structure du système scolaire en Algérie est la suivante :

- Désormais, le cycle primaire comprend cinq années à la fin desquelles les élèves sont soumis à un examen (toujours appelé « examen de sixième ») qui leur permet de passer au cycle suivant.
- Le cycle moyen comprend quatre années après lesquelles les élèves passent l'examen du Brevet d'Enseignement Moyen (B.E.M), tandis que le cycle secondaire comprend trois années après lesquelles les élèves passent l'examen du baccalauréat qui leur permet de poursuivre leurs études universitaires.

Dès avril 2003, les nouveaux programmes d'enseignement des langues étrangères sont instaurés, en particulier pour la première année du cycle moyen (deuxième cycle scolaire), qui correspond à la sixième année d'enseignement selon la nouvelle structure du système scolaire. Ce cycle devra être composé de quatre années au lieu des trois du cycle fondamental.

L'introduction de la deuxième langue étrangère, l'anglais, est prévue pour la première année du cycle moyen dès septembre 2004 ; et à partir de 2008/2009 (selon le rapport de la commission), l'anglais sera introduit dès la quatrième année de scolarité, c'est-à-dire au cycle primaire (premier cycle scolaire de cinq ans au lieu des six précédentes).

Le français a été introduit en deuxième année du cycle primaire en septembre 2004, tandis que la première année du cycle moyen est équipée de nouveaux programmes en français, en anglais, en arabe et en amazighe. C'est à la rentrée scolaire de septembre 2003 que ce nouveau programme est officiellement mis en place pour la première année moyenne.

IV-3-Le manuel et le programme

IV-3-1- Qu'est-ce qu'un manuel ?

Le manuel scolaire est un ouvrage d'enseignement organisé en séquences qui respectent une répartition temporelle précise (en ce qui concerne l'horaire).

Les séquences mentionnées sont régies par les directives d'un programme officiel et sont interconnectées et élaborées en fonction des capacités d'attention de l'apprenant, des compétences à développer et des objectifs visés. Le manuel scolaire s'adresse à l'enseignant et à l'apprenant, qui sont les principaux acteurs du processus d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, afin d'atteindre les objectifs fixés par les directives officielles **Manuel Scolaire** :



<https://www.puq.ca/catalogue/livres/manuel-scolaire-1446.html>

Ainsi, Le manuel scolaire est défini : « comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du [19ème siècle], ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires. [...]Ce que l'opinion publique désigne sous l'appellation générique de « manuels » recouvre en réalité des instruments qui assument des fonctions pédagogiques diverses bien que complémentaires. Ils ne jouissent d'ailleurs pas du même statut réglementaire et leur mode de financement n'est pas assuré de façon identique »²¹

²¹ Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Nathan Université, 2ème éd., 1998 [extrait : p. 666-669]

IV-3-2-Qu'est ce qu'un programme ?

Un programme représente une structure qui expose les contenus d'enseignement-apprentissage, les options pédagogiques à appliquer, pour un niveau spécifique et pour une année scolaire.



Programme scolaire :

https://www.google.dz/books/edition/_/BHnEwAEACAAJ?hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwie0KqZstyJAxXhVUEAHcEwAhAQ7_IDegQIFRAC

1. Ouvrages théoriques

- Giordan A. (1998). *Apprendre !* Paris, Belin, collection «débats »,
- Courtillon j. (1995) élaborer un cours de fle , Hachette , Paris
- Halté, Jean-François(1992) *la didactique du français.*, Paris, PUF, Collection «Que sais-je ?»,
- Raynal (Françoise), Rieunier (Alain). (1997) *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* , ESF éditeur
- Porcher Louis, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline* (1993) , CNDP hachette éducation , Paris
- Tagliante Christine, (1991) *L'évaluation - Techniques de classe - C.L.E international*
- Figari. G (2001) *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et soci*
- De Vecchi, G (2014), *Evaluer sans dévaluer - Et évaluer les compétences*, Hachette éducation.
- Abdou, E. (2004). *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*, p.291. Oran : Dar El Gharb.
- .
- De Ketele, J.-M. (1993). *Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances*, in HIVON, R. (Ed.), *L'évaluation des apprentissages*,
- Frydman, M. & Jambre, R. (1983). *S' informer pour se former*, Paris-Bruxelles : Nathan-Labor.
- Kateb, Y. (1970), cité par Hubert, N. « L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue ».in *Jeune Afrique*, Paris : collection Arthaud.
- Rogiers, X. Gérard, F. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*, De Boeck, p 82-102
- Seguin, R (1989), *l'élaboration des manuels scolaires- guide méthodologique*, UNESCO.
- Yaiche, F. (1986). *Photos –expressions*. Paris. Hachette.p12

3. Dictionnaires :

- Courchelle, C. & all. (1998). *Dictionnaire pour l'étude et la pratique du français au collège*. Paris : Librairie Vuibert.
- Cuq, J-P. (2003). ASDIFLE. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Delattre, P. (1984). Recherches interdisciplinaires, in *Encyclopedia Universalis*, 9,1261-1266.
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : PUF.
- Galisson. R. et Coste. D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Hanse, J. & Blampain, D. (2000). *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, Paris : De Boeck-Duculot, 4e édition (Livret + CD-Rom).
- Le bon usage (1980).
- Le Petit Larousse illustré (2001). *Le premier du siècle*.
- Le Petit Robert (2000).
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris : Guérin/Eska.
- Malmquist(2008). Dans Robert J-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Morfaux, L-M. & Lefranc, J. (2005). *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Reuter, Y. & all. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

4. Manuels et programmes :

- Djilali, K. Boultif, A. Lefsih, A. (2010). *Manuel de français de la 1^{ère} année secondaire*. Alger. ONPS.
- Djilali, K. Melzi, A. (2012). *Livre de français 4^{ème} année moyenne*. Alger. ONPS.
- Koriche, H. Dadda, A. Immamouine, M. (2016). *Mon livre de français 4^{ème} année primaire*. Alger. ONPS.
- M'Hamsadji-Tounsi, M. Bezaoucha, A. Mazouzi-Guesmi, S. (2009). *Mon premier livre de français 3^{ème} année primaire*. Alger. ONPS.

- Madagh, A. Meraga, C. Bouzelboudjen, H. (2016). *Manuel de langue française première année moyenne 1^{ère} AM*. Alger. ENAG éditions.
- Mahboubi, F. Rekkab, M. Allaoui, A. (2012). *Manuel de français de la 3^{ème} année secondaire*. Alger. ONPS.
- Melkhir, A. H. Saliha, H. A. et Ourida, M.B. (2013). *Mon livre de français. 4^{ème} année moyenne*, Alger : ONPS.
- programme de français de la 1^{ère} année moyenne. (2016).Alger : ONPS
- programme de français de la 1^{ère} année secondaire. (2010).Alger : ONPS.
- programme de français de la 2^{ème} année moyenne. (2013).Alger : ONPS
- programme de français de la 2^{ème} année secondaire. (2009).Alger : ONPS.
- programme de français de la 3^{ème} année moyenne. (2013).Alger : ONPS
- programme de français de la 3^{ème} année secondaire. (2012).Alger : ONPS
- programme de français de la 4^{ème} année moyenne. (2012).Alger : ONPS
- programme de français de la 3^{ème} année primaire. (2010).Alger : ONPS.
- Programme de français de la 4^{ème} année primaire. (2016).Alger : ONPS.
- programme de français de la 5^{ème} année primaire. (2010).Alger : ONPS.
- Sadouni- Medagh, A. Bouzelboudjen, H. Leffad, Z. (2013). *Manuel de français 2^{ème} année moyenne*. Alger. ONPS.
- Sriti, L. Ferrah, S. Ajroud, N. Noui, F. Nadji, M. (2010). *Mon livre de français 5AP*.Alger : ONPS.
- Zegar, B. Boumous, A. Betouaf, A. (2009). *Manuel de français. Deuxième année seconadaire*. Alger. ONPS.

Colloques et séminaires

- **Grossin, P. (2008). Vers une définition du manuel numérique, séminaire, manuel scolaire et numérique, 23 et 24 octobre, ministère de l'éducation nationale.p8**
- **séminaire de formation de formateurs à l'évaluation de manuels scolaires pour l'enseignement primaire, à l'école Internationale de Bordeaux – octobre 1992**
 - Séminaire de formation de formateurs à la conception et l'évaluation de manuels scolaires pour l'enseignement des sciences dans le secondaire, à l'Ile Maurice (Ecole Internationale de Bordeaux et Centre International Francophone pour l'Education en chimie)- Septembre et octobre 1991

5.Sitographie :

- <https://culture-fle.de/10-effets-parasites-a-eviter-pendant-levaluation/>
- https://www.google.dz/books/edition/_/BHnEwAEACAAJ?hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwie0KqZstyJAxXhVUEAHcEwAhAQ7IDegQIFRAC
- <https://www.puq.ca/catalogue/livres/manuel-scolaire-1446.html>

Elaborée au cours du séminaire de formation de formateurs à l'évaluation de manuels scolaires pour l'enseignement primaire, à l'école Internationale de Bordeaux – octobre 1992

En italique	les critères de type «informatif »
En lettres grasses	les critères minimaux
En lettres normales	les critères de perfectionnement

1.1. Couverture

a) Cartonnée pelliculée ☐ oui ☐ non

b) Cartonnée simple ☐ oui ☐ non

c) Non cartonnée pelliculée ☐ oui ☐ non

d) Non cartonnée simple ☐ oui ☐ non

e) Autre (à préciser) ☐ oui ☐ non

résiste aux manipulations des utilisateurs ☐ oui ☐ non

1.2. format

1.2.1. Le format est en du
adéquation avec les fonctions
manuel et l'âge des élèves. ☐ oui ☐ non

1.3.1. Le volume est adapté au public cible ☐ oui ☐ non

1.4.1. L'aspect du papier utilisé est :

☐ Transparent

☐ semi-transparent

☐ opaque

1.4.2. Le grammage du papier utilisé est :.....

1.4.3. La qualité du papier utilisé est :

☐ mat

☐ couché une face

☐ couché deux faces

1.4.4.
judicieusement utilisée.

Cette qualité est

☐ oui ☐ non

1.4.5.
favorise une bonne lisibilité.

Le papier utilisé

☐ oui ☐ non

1.5. Façonnage

1.5.1. Le manuel est :

a) Relié

☐

b) Broché

☐

c) Cousu

☐

d) Collé

☐

e) Piqué à cheval

☐

f) Piqué à plat

☐

g) Autres (à préciser)

☐

1.5.2.
une manipulation aisée.

Le façonnage permet

☐ oui ☐ non

1.5.3.
que le manuel résiste aux manipulations

Le façonnage fait

☐ oui ☐ non

1.5.4.
pages de garde.

Le manuel possède des

☐ oui ☐ non

1.6. Rapport qualité/prix

1.6.1.
i le prix est connu, le rapport qualité/prix du manuel
est acceptable.

S

☐ oui ☐ non

Appréciation globale sur le plan des aspects matériels

Les critères minimaux sont respectés

☐ oui ☐ non

Nombre de critères de perfectionnement respectés :

.....sur.....

2. STRUCTURE

2.1. Distribution

2.1.1. Le manuel est structuré :

	oui	non	Combien ?
a) En parties			
b) En chapitres			
c) En dossier			
d) En leçons			
e) En unité d'apprentissage			

2.1.2. Le découpage du manuel

- | | |
|--|---|
| a) Obéit à une logique d'apprentissage | ☐ oui ☐ non |
| b) Facilite l'utilisation de celui-ci | ☐ oui ☐ non |
| c) Favorise les apprentissages | ☐ oui ☐ non |

2.1.3. Par rapport au niveau du public cible :

	Trop longue (ue)s	Moyen- (ne)s	Trop court(e)s
a) Les parties sont			
b) Les chapitres sont			
c) Les dossiers sont			
d) Les leçons sont			
e) Les unités d'apprentissage sont			

2.1.4. Les apprentissages comportent :

- | | |
|--------------------------------|---|
| a) Des objectifs | ☐ oui ☐ non |
| b) Des activités | ☐ oui ☐ non |
| c) Des résumés | ☐ oui ☐ non |
| d) Des exercices d'application | ☐ oui ☐ non |
| e) Des exercices d'évaluation | ☐ oui ☐ non |
| f) Des exercices d'intégration | ☐ oui ☐ non |

- g) Des prérequis
h) Des autres (à préciser)

☐oui ☐non
☐oui ☐non

2.2. Articulation

2.2.1. On constate une régulation dans la préparation
des objets d'apprentissage ☐oui ☐non

2.2.2. Cette
préparation suit une progression propre
aux exigences de la didactique de la discipline. ☐oui ☐non

2.3. Cohérence

2.3.1. La cohérence interne du manuel est respectée

- a) Entre les parties ☐oui ☐non
b) Entre les chapitres ☐oui ☐non
c) Entre les leçons ☐oui ☐non
d) Entre les unités d'apprentissage ☐oui ☐non

2.3.2. La cohérence
est respectée à l'intérieur des
unités d'apprentissage. ☐oui ☐non

APPRECIATION GLOBALE SUR LE PLAN DE LA STRUCTURE

Les critères minimaux sont respectés ☐oui ☐non

Nombre de critères de perfectionnement respectéssur.....

CONTENU

3.1. Notions

3.1.1. Les objets d'apprentissage portent sur :

- | | Pas du
tout | peu | Moyen-
nement | Beau-
coup |
|---------------------|----------------|-----|------------------|---------------|
| a) Des particuliers | | | | |
| b) Des classes | | | | |

- c) Des relations
- d) Des structures

3.1.2. Le contenu du manuel est en adéquation :

Pas du tout	peu	Moyen- nement	Tout à fait
----------------	-----	------------------	----------------

- a) Avec le programme
- b) Avec le niveau intel-
lectuel de l'élève

Justifiez.

3.1.3.

a) Le contenu du

manuel fait référence à des

situations de l'environnement de l'enfant

☐oui

☐non

b) Le contenu du manuel fait référence à des

situations de la vie quotidienne de l'enfant

☐oui

☐non

c) Il y a un équilibre entre les situations proposées

(milieu rural/milieu urbain....)

☐oui

☐non

3.1.4. Le contenu du manuel est

Pas du tout	peu	Moyen- nement	Tout à fait
----------------	-----	------------------	----------------

a) **exact**

b) **actual**

GRILLE D’EVALUATION N°2

Élaborée au cours du séminaire de formation de formateurs à la conception et l’évaluation de manuels scolaires pour l’enseignement des sciences dans le secondaire, à l’Ile Maurice (Ecole Internationale de Bordeaux et Centre International Francophone pour l’Education en chimie)- Septembre et octobre 1991

LEGENDE

◇ Signifie critère minimal »

Δ Signifie critère de perfectionnement »

E signifie uniquement pour les manuels élèves »

M signifie uniquement pour les manuels du maître »

1. PRESENTATION MATERIELLE

1.1. Présentation de la couverture

1.1.1. L’illustration de la couverture fait-elle ressortir la nature du contenu ?

1.1.2. La couverture est-elle attirante ?

1.1.3. Les 4 pages de couverture sont-elles utilisées à bon escient ?

1.1.4. Le titre est-il à la fois lisible et visible ?

1.1.5. Le niveau figure-t-il sur la couverture ?

1.1.6. Le nom des auteurs y figure-t-il ?

1.1.7. L’adresse de la maison d’édition y figure-t-elle ?

1.2. Pagination

1.2.1. L’illustration de la couverture fait-elle ressortir la nature du contenu ?

- 1.2.2. Est –elle lisible ?
- 1.2.3. Est –elle facilement compréhensible par les élèves ?
- 1.2.4. Toutes les pages sont-elles numérotées ?
- 1.2.5. La pagination est-elle bien distincte de la numérotation des chapitres ?
- 1.2.6. Les références à d’autres passages du manuel indiquent-elles clairement s’il s’agit d’une page ou d’un chapitre (ou sous-chapitre) ?
- 1.2.7. Les pages blanches servent-elles (notes, questions, aide-mémoire ...) ?

1.3. Couleurs

- 1.3.1. le manuel a-t-il plus d’une couleur ?
- 1.3.2. Le choix des couleurs est-il pertinent (respect des conventions...)
- 1.3.3. Les conventions utilisées sont-elles respectées du début à la fin du manuel ?

1.4. Format-volume-poids

- 1.4.1. Le livre permet-il un maniement aisé par l’élève ?
- 1.4.2. Le livre est-il aisément transportable ?

1.5. Rapport qualité/prix

- 1.4.1. Le papier est-il bien choisi en fonction des conditions d’utilisation ?
- 1.5.2. Le papier est-il bien choisi en fonction des conditions d’utilisation ?
- 1.5.3. Le papier est-il suffisamment épais ?
- 1.6.2. Le prix est-il abordable ?
- 1.6.3. Y a-t-il assez de livres sur le marché ?
- 1.6.4. Le livre est-t-il appelé à durer ?
- 1.6.5. La reliure est-elle résistante ?
- 1.6.6. Chaque page reste-t-elle attachée à la reliure ?
- 1.6.7.

2. CONTENU SCIENTIFIQUE

2.1. Lien du contenu avec les objectifs et les programmes nationaux

- 2.1.1. Le contenu respecte-t-il les objectifs éducatifs nationaux ?
- 2.1.2. Tous les points du programme sont-ils traités ?

2.1.3. Si le livre a des chapitres hors programme, le précise-t-il ?

2.2. Liens avec le savoir scientifique

2.2.1. Les savoirs exposés restent-ils conformes aux conceptions scientifiques actuelles ?

2.2.2. Les concepts scientifiques importants sont-ils bien définis ?

2.2.3. Les références (auteurs scientifique, livres) sont-elles citées ?

2.2.4. Les unités et les symboles du S.I. sont-t-ils utilisés ?

2.2.5. Pour les autres symboles, les normes en vigueur dans le pays sont-elles respectées ?

2.2.6. Des analogies sont-elles utilisées pour expliquer des fonctionnements complexes ?

2.2.7. Ces analogies sont-elles choisies de façon à éviter de mauvaises représentations chez l'élève ?

2.2.8. Pour les notions abstraites, l'auteur utilise-t-il des exemples ?

2.2.9. Pour les notions abstraites, l'auteur utilise-t-il des contre-exemples ?

2.3. Situations d'apprentissage et de travaux pratiques

2.3.1. Le manuel propose-t-il des situations d'apprentissage ?

2.3.2. Le manuel propose-t-il des travaux pratiques (qui ne se réduisent pas à des simples observations ?

2.3.3. Ces situations sont-t-elles décrites à la fois complètement et avec précision ?

2.3.4. L'auteur a-t-il précisé s'il s'agit d'une situation construite pour apprendre ou une situation que l'on peut rencontrer dans la vie ?

2.3.5. Existe-t-il des situations qui laissent des initiatives à l'enseignant ?

2.4. Sécurité

2.4.1. Les précautions à prendre sont-t-elles indiquées de façon claire partout où c'est nécessaire ?

2.4.2. La liste des symboles des produits dangereux est-elle donnée ?

2.4.3. Ces listes peuvent-elles être retrouvées rapidement ?

2.4.4. Énonce-t-on les premières mesures d'urgence en cas d'accident ?

2.4.5. Un numéro de téléphone en cas d'urgence est-il donné ?

2.5. Aspect socioculturels et historiques

2.5.1. Le manuel évoque-t-il l'aspect historique ?

2.5.2. La présentation des savoirs se fait-elle dans le contexte de l'élève ?

2.5.3. Le manuel présente-t-il des utilisations liées à la vie courante ?

2.5.4. Le manuel propose-t-il des situations de réinvestissement dans l'environnement de l'élève ?

2.6. Démarches de l'élève

- 2.6.1. Est-il donné à l'élève suffisamment d'informations pour traiter les situations proposées ?
- 2.6.2. Propose-t-on parfois à l'élève des situations avec des données non pertinentes
- 2.6.3. L'élève est-il parfois invité à choisir des démarches ?
- 2.6.4. Est-il guidé dans certaines démarches en favorisant son autonomie ?
- 2.6.5. Le manuel propose-t-il des exemples de démarches scientifiques ?
- 2.6.6. Le manuel propose-t-il des méthodes de traitement d'une situation type ?
- 2.6.7. Le manuel aide-t-il l'élève à prendre de bonnes habitudes dans l'organisation de son travail (formulation d'une solution en phrases complètes) ?

2.7. Information supplémentaires

- 2.7.1. Le manuel propose-t-il des prolongements (« pour en savoir plus »)

3. STRUCTURE DU CONTENU

3.1. Table des matières

- 3.1.1. S'il existe une table des matières, fait-elle ressortir clairement le découpage du contenu ?
- 3.1.2. ...aides-t-elle à comprendre la progression
- 3.1.3. ...est-t-elle suffisamment explicite ?
- 3.1.4. La pagination figure-t-elle dans la table des matières ?

3.2. Comparaison entre unités d'apprentissage et chapitres

- 3.2.1. Chaque chapitre représente-t-il une unité d'apprentissage ?
- 3.2.2. S'il y a plusieurs unités d'apprentissage dans un chapitre, le précise-t-on ?
- 3.2.3. Les activités proposés dans les unités d'apprentissage sont-elle variées (travaux pratiques, enquêtes, observation, exercices, etc.) ?
- 3.2.4. Les activités couvrent-elles les différents domaines taxonomiques (savoir-être, savoir-devenir) ?

3.3. Liens entre chapitres

- 3.3.1. Chaque chapitre peut-il être traité sans faire appel de manière importante à un des chapitres suivants ?
- 3.3.2. Les chapitres fortement liés se suivent-ils ?
- 3.3.3. Annonce-t-on les « blocs » de chapitres ?
- 3.3.4. Y a-t-il dans le manuel un tableau des liens logiques entre chapitres (ordinogramme ou organigramme) ?
- 3.3.5. Y a-t-il des unités d'intégration ?

- 3.3.6. Y a-t-il des annexes sur la construction d'une progression linéaire à partir de l'ordinogramme (organigramme) ?
- 3.3.7. Le manuel permet-il une progression avec des allers- retours entre différents chapitres ?
- 3.3.8. Y a-t-il une pondération des chapitres ?
- 3.4. Précise-t-on les étapes de l'approche du contenu à l'intérieur d'un chapitre (questions «clés », consignes de recherche, conditions de travail de l'élève....)?

4. LISIBILITE

4.1. Lisibilité linguistique du texte

- 4.1.1. Le langage utilisé est-il approprié à l'âge des élèves ?
- 4.1.2. Le langage utilisé (scientifique et linguistique) est-il approprié au niveau de formation du maître ?
- 4.1.3. Le langage est-il suffisamment précis ?
- 4.1.4. Le vocabulaire est-il adapté à l'âge des élèves ?
- 4.1.5. Le vocabulaire nouveau est-il bien mis en évidence ?
- 4.1.6. Le vocabulaire nouveau est-il défini dans le texte ?
- 4.1.7. Les mots nouveaux sont-ils bien dosés dans le texte ?
- 4.1.8. A l'intérieur des phrases les plus longues, les mots nouveaux sont-ils placés en fin de phrase ?
- 4.1.9. Les phrases sont-elles suffisamment courtes pour permettre une bonne compréhension par les élèves ?
- 4.1.10. Les phrases sont-elles suffisamment longues pour éviter le cassure du fil conducteur ?
- 4.1.11. La ponctuation permet-elle une lecture facile ?
- 4.1.12. Les phrases sont-elles bien structurées (le verbe n'est pas trop éloigné de son sujet dans la phrase) ?
- 4.1.13. Les abréviations utilisées dans le texte sont-elles bien définies ?

4.2. Lisibilité liée aux aspects typographiques

- 4.2.1. La police de caractères est-elle bien choisie ?
- 4.2.2. La dimension des caractères du texte tient-elle compte de l'âge de l'élève ?
- 4.2.3. La taille des caractères est-elle bien choisie pour mettre en évidence les titres, sous-titres, paragraphes, sous-paragraphes..... ?

4.3. Lisibilité liée aux aspects de mise en page

- 4.3.1. Y a-t-il assez d'espace entre les mots ?
- 4.3.2. Y a-t-il assez d'espace entre les lignes ?
- 4.3.3. Y a-t-il assez d'espace entre les paragraphes ?
- 4.3.4. Les couleurs qui figurent dans le texte sont-elles utilisées à bon escient ?

5. ILLUSTRATIONS

5.1. Photo de couverture

- 5.1.1. Y a-t-il un lien entre la photo de couverture et le contenu de l'ouvrage ?

5.2. Qualité et quantité des illustrations

- 5.2.1. Les illustrations sont-elles suffisamment contrastées ?
- 5.2.2. Les illustrations sont-elles accompagnées de légendes ?
- 5.2.3. Dans un schéma la légende indique-t-elle sans ambiguïté les parties à identifier ?
- 5.2.4. Les illustrations sont-elles accompagnées de titres ?
- 5.2.5. Les textes qui accompagnent les illustrations sont-ils bien appropriés à celles-ci ?
- 5.2.6. Les couleurs utilisées sont-elles bien équilibrées ?
- 5.2.7. Les couleurs utilisées tiennent-elles compte de l'enfant daltonien ?
- 5.2.8. Y a-t-il suffisamment d'illustrations ?

5.3. Adéquation de l'illustration à l'information qu'on veut donner

- 5.3.1. L'illustration utilisée explicite-elle l'information que l'on veut faire passer ?
- 5.3.2. Y a-t-il une correspondance entre l'illustration et le texte ?
- 5.3.3. L'illustration apporte-t-elle des informations supplémentaires par rapport au contenu ?
- 5.3.4. Y a-t-il des illustrations de l'environnement de l'élève (photos) ?
- 5.3.5. Y a-t-il des illustrations de la représentation scientifique du réel (schémas) ?
- 5.3.6. Y a-t-il des illustrations graphiques ?
- 5.3.7. Explicite-t-on les liens qui existent entre les différents types d'illustrations ?
- 5.3.8. L'échelle des illustrations est-elle spécifiée ?

5.4. Mise en page et disposition des illustrations

- 5.4.1. Le cadrage de chaque illustration est-il choisi de façon à la mettre en valeur ?
- 5.4.2. Les illustrations sont-elles à leur place dans le texte ?
- 5.4.3. Evite-t-on que les illustrations ne coupent la lecture ?

6. EVALUATION

6.1. Aspects généraux de l'évaluation

- 6.1.1. Le manuel comporte-t-il une partie évaluation ?
- 6.1.2. Les évaluations font-elles toujours appel à des acquis déjà abordés ?
- 6.1.3. L'évaluation vérifie-t-elle les objectifs annoncés ?
- 6.1.4. Précise-t-on les objectifs et critères sur lesquels porte l'évaluation ?
- 6.1.5. L'évaluation porte-t-elle sur des exercices de difficulté croissante ?
- 6.1.6. Ces degrés de difficulté sont-ils indiqués ?
- 6.1.7. L'évaluation porte-t-elle sur des savoirs gestuels ?
- 6.1.8. L'évaluation porte-t-elle sur la formation de l'élève à la démarche scientifique ?
- 6.1.9. L'évaluation porte-t-elle sur le savoir-être (attitudes) de l'élève ?

- 6.1.10. L'évaluation porte-t-elle sur le savoir devenir (projets) de l'élève ?
- 6.1.11. L'évaluation porte-t-elle sur l'application des acquis dans la vie pratique ?
- 6.1.12. L'évaluation fait-elle intervenir des situations d'intégration ?

6.2. Evaluation formative

- 6.2.1. Y a-t-il des exercices d'application suffisamment diversifiés ?
- 6.2.2. Un exercice est-il régulièrement traité à titre d'exemple ?
- 6.2.3. Y a-t-il un corrigé des exercices placé à un autre endroit ?
- 6.2.4. Y a-t-il un corrigé des exercices ?
- 6.2.5. La formulation des évaluations contribue-t-elle à motiver l'élève ?
- 6.2.6. Le manuel propose-t-il des exercices supplémentaires qui permettent un approfondissement pour les élèves performants ?
- 6.2.7. Le manuel propose-t-il une remédiation pour les élèves plus faibles ?

6.3. Evaluation prédictive

- 6.3.1. L'évaluation porte-t-elle régulièrement sur les prérequis de l'élève ?
- 6.3.2. Si oui, en tient-on compte dans la progression ?

6.4. Evaluation sommative

- 6.4.1. S'il existe un examen de fin d'année, l'évaluation porte-t-elle sur sa préparation ?

7. AUTONOMIE D'UTILISATION

7.1. Facilitateurs pédagogiques

- 7.1.1. Les objectifs d'année sont-ils précisés ?
- 7.1.2. Les objectifs sont-ils précisés clairement par des chapitres ?
- 7.1.3. Le manuel fait-il ressortir les objectifs de chaque leçon ?
- 7.1.4. Les objectifs sont-ils en adéquation avec le programme ?
- 7.1.5. Le manuel présente-t-il des structurants antérieurs pour chaque leçon (points allant être abordés, lien avec ce qui précède...) ?
- 7.1.6. Les prérequis sont-ils définis au début de chaque chapitre ?
- 7.1.7. Le manuel présente-t-il des structurants postérieurs (résumé, tableau-synthèse, situation d'intégration, etc.) ?
- 7.1.8. Les résumés sont-ils lisibles ?
- 7.1.9. Contiennent-ils les points essentiels ?
- 7.1.10. Le manuel propose-t-il l'utilisation de supports pédagogiques (matériel audiovisuel, appareillage, cartes, etc....) ?

7.2. Facilitateurs techniques

- 7.2.1. Le manuel présente-t-il une préface, un avant-propos ou une introduction ?
- 7.2.2. Existe-t-il une table des matières (un sommaire) ?
- 7.2.3. Le manuel présente-t-il un mode d'emploi pour l'élève (dans une préface, une introduction....) ?
- 7.2.4. Le manuel présente-t-il un mode d'emploi pour le maître (dans une préface, une introduction....) ?

- 7.2.5. Le manuel donne-t-il des indications sur la durée des différents apprentissages ?
- 7.2.6. Le manuel présente-t-il des annexes ?
- 7.2.7. Le manuel présente-t-il un lexique (glossaire) ?
- 7.2.8. Le lexique (glossaire) contient-t-il les termes techniques utilisés dans le manuel ?
- 7.2.9. Le manuel présente-t-il une table de données ?
- 7.2.10. Le manuel présente-t-il une bibliographie ?
- 7.2.11. Les ouvrages cités sont-ils facilement accessible (bibliothèques locales) ?
- 7.2.12. La bibliographie est-elle à jour ?
- 7.2.13. Le manuel présente-t-il un index ?
- 7.2.14. Le manuel peut-t-il servir de référence pour la vie professionnelle ?
- 7.2.15. Le manuel présente-t-il le programme officiel ?

7.3. Méthodes suggérées

- 7.3.1. Le manuel propose-t-il une façon de prendre des notes ?
- 7.3.2. Le manuel propose-t-il une méthode d'apprendre da leçon ?
- 7.3.3. Le manuel propose-t-il une technique d'utilisation de la mémoire ?
- 7.3.4. Le manuel propose-t-il une démarche pour résoudre des exercices ?
- 7.3.5. Le manuel propose-t-il un type de raisonnement pour rédiger un texte (dossier, devoir, enquête....) ?
- 7.3.6. Le manuel suggère-t-il le travail en groupe ?
- 7.3.7. Le manuel suggère-t-il le travail individuel ?
- 7.3.8. Le manuel propose-t-il la préparation de projets ?
- 7.3.9. Le manuel encourage –t-il l'élève à transférer ses acquis ?
- 7.3.10. Le manuel encourage-t-il l'élève à réaliser des travaux pratiques ?
- 7.3.11. Aide-t-il l'élève à la méthode de résolution de problèmes ?
- 7.3.12. Explicite-t-il la démarche de modélisation ?
- 7.3.13. Met -il en évidence les limites du recours à une modélisation ?