

Analyse de contenu du manuel scolaire du secondaire (la série Club @ dos plus) selon les standards du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Content analysis of the secondary school textbook "Club @ dos plus" according to the standards of the Common European Framework of Reference for Languages

Dr. Doaa Moahammad Hamdan Ahmed

Maître de conférences en didactique du FLÉ, Faculté de l'éducation,
Université de Sohag, Égypte
dmha17@gmail.com

تاريخ النشر: 2019-10-18

تاريخ المراجعة: 2019-09-02

تاريخ استلام المقال: 2019-08-27

Résumé

Le manuel scolaire exprime le programme éducatif présenté par le ministère de l'éducation. Il garde une place considérable dans nos écoles, notamment dans l'enseignement des langues étrangères. En Égypte, une nouvelle série de trois manuels scolaires au secondaire a été récemment présentée en FLÉ "Club @ dos plus". Cette série s'appuie sur les recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Aucune étude n'a été menée, à notre connaissance, afin d'examiner son contenu, ce qui invite la chercheuse à combler ce vide en consacrant l'étude actuelle à définir les standards inspirés du CECRL et d'analyser le contenu de la série selon ces standards. Pour ce faire, une grille des standards ainsi qu'une carte d'analyse ont été élaborées. Les résultats montrent que le contenu des manuels considère les standards abordés et que le premier manuel constitue 29.17% de l'ensemble des manuels, le deuxième manuel constitue 38.28% et le troisième manuel réalise 32.55%. En outre, ce contenu s'intéresse davantage à l'expression écrite (42.36% de l'ensemble des quatre compétences), puis à la compréhension de l'écrit (24.97%), ensuite à l'expression orale (18.97%), et enfin, à la compréhension de l'oral (13.70%). Le contenu s'intéresse ainsi aux quatre compétences de la langue. Toutefois, il devait mieux s'intéresser à l'aspect oral : compréhension de l'oral et expression orale.

Mots-clés : analyse de contenu, manuel scolaire du "Club @ dos plus", français langue étrangère (FLÉ), élèves égyptiens du secondaire

Abstract

The Textbook reflects the curriculum presented by the Ministry of Education. It has a considerable place in our schools, especially in the field of teaching the foreign languages. In Egypt, the book series titled "Club @ dos plus" was recently introduced by the Ministry of Education as a new method for teaching French as a foreign language. The content of the three books of this series was based on the standards of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL). To our knowledge, no study has been conducted to examine their content, which invites the researcher to make the current study, which aims to define the CEFRL's language

proficiency standards and examine the linguistic contents of these textbooks in the light of CEFRL standards. To achieve these goals, a grid of standards and an analysis grid have been developed. The analysis clearly demonstrated that the three textbooks were based on these standards; the content of the first textbook constitutes 29.17% of all three textbooks, the second textbook constitutes 38.28% and the third textbook realizes 32.55%. In addition, the content of the three textbooks focuses more on the written expression that achieves the 42.36% of all four skills, then the reading comprehension (24.97%), then the oral expression (18.97%), and finally, the oral comprehension (13.70%). The content focuses on the four skills of the language. However, he had to be more interested in the oral aspect: oral expression and oral expression.

Keywords: analysis of content, French textbook "Club @ dos plus", French as a foreign language, Egyptian students of the secondary schools

Analyse de contenu du manuel scolaire du secondaire (la série Club @ dos plus) selon les standards du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

1. Introduction et problème de l'étude

Le manuel scolaire est un matériel didactique important dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Il est un ouvrage de référence pour les apprenants et même pour les enseignants. Malgré le développement des technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'éducation, le manuel scolaire garde encore une place privilégiée dans nos établissements éducatifs. En effet, le manuel est « perçu comme une valeur sûre, le lieu où sont déposées des vérités incontestables » (Lebrun, 2006, p. 15). Il est reconnu comme l'un des facteurs les plus pertinents pour améliorer la qualité de la construction et de la formation des élèves, notamment dans les pays où le système éducatif manque de moyens (Memäi et Rouag, 2017). Il est également un outil de réussite scolaire, dont l'amélioration forme une influence positive sur le rendement scolaire des élèves (Gérard et Roegiers, 2003; Lebrun, 2007; Memäi et Rouag, 2017; Spallanzani, 2001). Il permet aux élèves de découvrir, d'apprendre et de comprendre de nouvelles choses; il permet aux enseignants d'élaborer les cours en leur offrant une banque d'informations et d'exercices, et il permet aux parents le suivi des apprentissages de leurs enfants (Memäi et Rouag, 2017).

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la place du manuel scolaire s'accroît davantage, puisqu'il constitue une aide pédagogique qui propose un ensemble des éléments organisés, des objectifs, des leçons, des documents, des activités, des exercices, etc.,

sur lesquels les enseignants s'appuient pour présenter presque tous les cours aux élèves (Antonová, 2011). Il ne sert pas uniquement de soutien à l'enseignement, il est également une source importante de renseignement pour les élèves dans sa préparation et sa planification, au point même qu'il se substitue parfois aux programmes de formation lors de l'identification des contenus à enseigner/apprendre (Spallanzani, Lebrun, Biron, Lenoir, Roy, Larose et Masselier, 2001). Pour toutes ces raisons, le manuel scolaire est toujours l'objet de nombreuses études scientifiques (Boutaghane, 2015; Côté, 2015; Insiata, 2013; Khellaf, 2016; Memaï et Rouag, 2017).

Depuis quatre années scolaires, et dans le contexte égyptien, l'enseignement du FLÉ au cycle secondaire a connu une réforme qui était dans le fond ainsi que dans la forme. Puisque dans l'année scolaire 2015/2016, la série des manuels "En Français Aussi" a été remplacée par celle du "Club @ dos plus", et l'approche actionnelle a été adoptée au lieu de l'approche communicative. La nouvelle série comportant trois manuels a été élaborée à la lumière des standards définis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Ce dernier a mis six niveaux communs de référence pour maîtriser les langues : A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Dans cette perspective, l'apprenant (ou l'utilisateur de la langue) élémentaire doit maîtriser les deux niveaux A1 et A2; l'apprenant indépendant doit maîtriser les deux niveaux B1 et B2, alors que les deux derniers niveaux, C1 et C2, doivent être acquis par l'apprenant expérimenté (Conseil de l'Europe, 2001). Le contenu du "Club @ dos plus" a été établi d'une manière qui permet aux apprenants d'atteindre le premier niveau linguistique A1. Il s'agit que les élèves du secondaire doivent réaliser une maîtrise très basique du français.

Afin de juger la qualité scientifique d'un manuel scolaire, de vérifier son rôle dans l'enseignement /l'apprentissage et d'examiner sa pertinence dans la réalisation des objectifs demandés, on a besoin d'évaluer son contenu. Puisque l'application d'un nouveau manuel doit être accompagnée par le processus de l'évaluation, notamment au début de sa présentation aux usagers. L'évaluation des manuels scolaires est donc une procédure importante qui doit être accompagnée l'utilisation des nouveaux manuels, ce qui permet de savoir le degré de leur conventionalité et de leur pertinence, de savoir les points forts et les points faibles qui les distinguent, et d'améliorer la qualité des curriculums éducatifs (Confemen, 2004; Demailly, 2000; Pair, 2001). Dans le cas de l'absence de ce processus, le programme éducatif est à risque de

se méprendre en ce qui concerne le degré de réaliser ses objectifs (Kellaghan et Greaney, 2002; OCDE, 1996; Pair, 2001). Pour cela, l'évaluation des manuels scolaires a été l'objet de plusieurs travaux, et ce, dans différents domaines (Chouinard et Durand, 2015; Gerard et Roegiers, 2009; Laurier, Morissette et Tousignant, 2005; Thouin, 2017).

Étant donné que le manuel scolaire occupe une place importante, notamment dans le domaine des langues étrangères, dont le FLÉ et que la série des manuels de français "Club @ dos plus" adoptée nouvellement au cycle secondaire en Égypte n'a pas encore été soumise à l'évaluation jusqu'à cette date, à notre connaissance, nous nous sommes proposé de mener cette étude. Nous souhaitons de combler ce vide en apportant un éclairage sur le contenu de ces manuels, l'approche actionnelle adoptée, les standards définis par le CECRL et l'analyse des manuels du français à la lumière de ces standards.

2. Les objectifs de l'étude

La présente étude vise à déterminer les standards de compétence linguistique relatifs au niveau A1 et définis par le CECRL et d'analyser le contenu de la série des manuels "Club @ dos plus" à la lumière de ces standards.

3. Les questions de l'étude

La présente étude essaie de répondre à ces deux questions :

- 1- Quels sont les standards de compétence linguistique relatifs au niveau A1 qui sont inspirés du CECRL?
- 2- Quel est le degré de la présence de ces standards dans la série des manuels scolaires du secondaire "Club @ dos plus"?

4. La pertinence de l'étude

Sur le plan scientifique, l'étude actuelle traite de l'analyse de contenu de la nouvelle série des manuels de français "Club @ dos plus", ce qui enrichit le domaine de l'évaluation des manuels scolaires en FLÉ. Sur le plan pratique, l'étude présente aux enseignants du français une connaissance théorique concernant le contenu de ces manuels, les standards de compétence linguistique définis par le CECRL qui sont relatifs au niveau introductif A1 et l'approche actionnelle qu'ils doivent adopter lors de l'enseignement du français. Les résultats de l'étude permettent de mieux comprendre la considération des standards dans les quatre compétences linguistiques (compréhension de l'écrit et de l'oral,

expression écrite et orale) et de savoir les points forts et les points faibles qui caractérisent le contenu. L'étude formule, enfin, à la lumière de l'analyse faite, des remarques objectives et elle émet quelques recommandations qui visent à améliorer le contenu de cette série des manuels.

5. Le cadre théorique de l'étude

5.1. La compétence linguistique

Le terme de la compétence indique les connaissances, les habilités et les dispositions qui permettent aux apprenants d'agir (Conseil de l'Europe, 2001). La compétence est également un ensemble des aptitudes, des connaissances, des qualifications et des savoir-faire que l'individu utilise pour accomplir une action (OCDE, 1996). Selon Dumouchel (2016), l'individu accomplit une activité en se mettant en action, en mettant en œuvre et en mobilisant des ressources. Ces dernières comportent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2004; Legendre, 2005). Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, on a quatre compétences principales : la compréhension de l'écrit, l'expression écrite, la compréhension de l'oral, et l'expression orale. Dans cette perspective, le Conseil de l'Europe (2001, p.17) définit la compétence linguistique comme suit :

« celle qui traite aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations ».

Dans le cadre de cette définition, l'apprenant ou l'utilisateur de la langue peut communiquer en utilisant les deux aspects principaux de la langue, l'oral et l'écrit.

5.2. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Le CECRL a été rédigé par le Conseil de l'Europe en 2001. Dans ce Cadre de Référence, le Conseil de l'Europe offre une approche et une base commune dans le domaine de l'enseignement| apprentissage des langues dans les États membres en Europe. Il est entendu que l'apprentissage d'une langue est un processus contenu et individuel, et il

n'existe pas deux apprenants, locuteurs natifs ou étrangers, qui aient le même niveau en compétences langagières et qui les développent de la même façon. Toutefois, le CECRL juge qu'il est pertinent, pour des raisons pratiques, de présenter une échelle de niveaux pour segmenter le processus d'apprentissage, ce qui permet de bien élaborer des programmes, de rédiger des examens, de construire des manuels, etc. (Conseil de l'Europe, 2001). Dans cette perspective, six niveaux communs de référence ont été présentés, à savoir : (p.24-25):

A1 : le niveau introductif (ou découverte) : une compétence formule ou introductive.

A2 : le niveau intermédiaire (ou de survie).

B1 : le niveau seuil.

B2 : le niveau avancé (ou utilisateur indépendant).

C1 : le niveau autonome (ou de compétence opérationnelle effective).

C2 : la maîtrise (compétence opérationnelle globale).

Selon le Conseil l'Europe (2001), le niveau "A1" exige de comprendre et d'utiliser des énoncés très simples, ce qui signifie une maîtrise basique de la langue; le niveau "A2" demande de comprendre et de transmettre des informations simples sur des sujets familiers, ce qui permet à l'apprenant de réaliser une maîtrise élémentaire de la langue; le niveau "B1" permet de comprendre et d'utiliser une langue claire et standard en réalisant une maîtrise opérationnelle de cette langue; le niveau "B2" conduit à une maîtrise opérationnelle qui signifie une compréhension et une utilisation claire et détaillée de la langue; le niveau "C1" exige de comprendre et de s'exprimer sur des sujets complexes, ce qui indique une maîtrise linguistique opérationnelle, et le dernier niveau "C2" demande de comprendre des sujets complexes et s'exprimer très couramment et de manière assez précise, ce qui effectue une maîtrise linguistique opérationnelle totale. Ces six niveaux proposés sont simplement communs dans toutes les langues. Pour chacun d'eux, le CECRL décrit une gamme des compétences requises que les apprenants et les usagers de la langue doivent maîtriser, et ce, en ce qui concerne les compétences essentielles da la langue. Néanmoins, il laisse aux élaborateurs des programmes éducatifs et des manuels scolaires de préciser le niveau de la culture générale, les connaissances du monde que l'apprenant /l'utilisateur sera tenu d'avoir, les expériences et les connaissances antérieures, etc.

5.3. Le manuel scolaire

Le terme du manuel vient de la langue latine *manualis*, qui est un adjectif du substantif *manus*, dont la traduction française signifie *la main*. On peut dire alors que le manuel signifie ce "qu'on tient dans la main" (Robert, 2002, p. 104). Le manuel scolaire, comme un type des manuels utilisés dans le contexte scolaire, a plusieurs définitions. Il est un ouvrage didactique qui présente les notions essentielles d'une science, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires (Robert, Rey-Debove et Rey, 1991). Il est également un livre particulier, et cette particularité vient essentiellement de son utilisation, puisque l'enseignant l'utilise en salle de classe pour présenter de façon méthodique un cours à ses apprenants, en suivant une stratégie et un programme élaboré par le ministère de l'éducation (Loubaki, 2015). Il constitue également des recueils de documents et d'activités rapportant en principe à une certaine méthodologie (Tagliante, 1994).

Le manuel scolaire sert ainsi de support à l'apprentissage et à l'enseignement (Cuq, 2003). Pour les apprenants, il constitue une banque de connaissances, de savoirs, de compétences, d'exercices et d'activités à pratiquer en réalisant l'instruction; il contribue à véhiculer les valeurs et les normes sociales en réalisant leur socialisation; il leur présente des expériences variées en contribuant à la formation de leurs personnalités (Lebrun, 2006, 2007; Lenoir, 2001; Spallanzani, 2001). Quant aux enseignants, le manuel leur présente un ensemble pédagogique qui comporte des objectifs, un contenu, une démarche pédagogique à adopter, ce qui leur permet de savoir d'où ils partent et où ils vont, tout en suivant l'itinéraire déjà élaboré pour réaliser les objectifs des curricula (Boutaghans, 2015). Les chercheurs (Boutaghane, 2015; Khellaf, 2016) résument ces différentes fonctions dans quatre catégories : une fonction de transmission des connaissances, une fonction de développement de capacités et de compétences communicatives, une fonction de référence et une fonction d'éducation sociale, d'ouverture et d'épanouissement scolaire.

5.4. Les manuels scolaires "Club @ dos plus"

Notre corpus d'étude est la série des manuels scolaires "Club @ dos plus" qui englobe trois niveaux destinés au cycle secondaire. Chacun des niveaux comporte un livre de l'élève, un cahier d'exercices, un CD-ROM et un guide pédagogique de l'enseignant. Quant au livre de l'élève, question qui nous intéresse ici, il contient quatre unités

thématiques, un aide-mémoire et un précis grammatical. Chacune des quatre unités comporte trois leçons ayant cinq parties essentielles: 1) la communication, 2) le vocabulaire, 3) les sons/graphies, 4) la grammaire et 5) la culture et la civilisation (Ministère de l'Éducation de la République Arabe d'Égypte, 2015).

La 1^{re} partie, celle de la communication, favorise la compétence communicative à partir de plusieurs thèmes abordés : se présenter, présenter et identifier les copains et les membres de la famille, saluer, décrire des personnes et d'objets, compter, parler du caractère, parler de quelque chose, faire des achats, exprimer (des quantités, des volontés, des possibilités, des actions récentes, des sensations, etc.), demander et donner des opinions, des explications, demander de faire quelque chose, annoncer quelque chose, donner des réponses négatives, identifier des commerces, etc. Le vocabulaire, la 2^e partie, présente des mots nouveaux à apprendre et qui sont liés aux sujets abordés comme les nombres, les couleurs, les saltations, les moyens de transport, les professions, etc. La 3^e partie des sons/graphies explique comment prononcer les sons français, y compris, les consonnes, les voyelles orales et nasales, l'intonation interrogative et la liaison. Quant à la 4^e partie, celle de la grammaire, elle expose la grammaire de base qui permet aux élèves de bien écrire en français : les articles définis, indéfinis et contractés, les adjectifs qualificatifs, possessifs et numéraux, les pronoms personnels sujets, les pronoms personnels, la négation, les différents modes du temps, le pluriel des noms, le féminin, etc. La 5^e et la dernière partie de la culture et la civilisation "Magazine @ dos plus" traite des différents aspects de la vie sociale et culturelle et de la civilisation en France ainsi qu'en Égypte à partir de différents thèmes : le sport, les habitudes alimentaires, les lieux touristiques, les moyens de transport, etc.

Après avoir terminé les quatre unités, chaque manuel offre un "aide-mémoire" qui permet aux élèves de réviser et de mémoriser le vocabulaire déjà présenté, les règles phonétiques et la grammaire. Il présente également quelques phrases communicatives qui les aident à pratiquer la langue. Il s'agit qu'il expose un bon résumé de différents aspects abordés dans les quatre unités. Il offre, ensuite, un précis de grammaire qui explique toutes les règles grammaticales abordées dans le manuel scolaire en présentant plusieurs exemples aux élèves. Concernant le cahier d'exercices, il offre certains exercices relatifs au contenu des unités et qui favorisent les différentes compétences

linguistiques. Les exercices sont variés, oraux et écrits, mots croisés, questions à choix multiples, phrases à compléter, etc. En outre, le manuel présente certains exercices sous le nom d' "en route du DELF" (Diplôme d'Études en Langue Française). Le manuel se termine par certaines sections qui sont dans l'ordre : liste des transcriptions relatives à l'écoute, un glossaire, deux tests et les deux cartes géographiques de la France et de l'Égypte.

5.5. L'approche actionnelle

Dans le domaine de didactique des langues étrangères, l'approche actionnelle apparaît depuis les années 1990, et elle a été présentée comme une nouvelle perspective dans le document du CECRL en 2001. Si l'approche communicative favorisait la situation de communication, l'approche actionnelle considère, à son tour, la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer. La perspective actionnelle a pour but de permettre à l'apprenant d'agir avec l'autre en pratiquant la langue (Rosen, 2009). Elle adopte une technique qui incite les apprenants à être plutôt des acteurs sociaux, puisqu'ils se trouvent invités à utiliser la langue dans la société, et ce, pour réaliser une action, résoudre un problème, ou favoriser un fait (Saydi, 2015).

Selon le Conseil de l'Europe (2001, p. 121), les activités langagières que les apprenants doivent maîtriser se lient à des actions dans un contexte social. Le but ici est d'"apprendre à agir et agir pour apprendre". C'est pour cela l'apprenant devient un acteur social qui doit collaborer avec les autres pour accomplir une tâche ciblée. Cette dernière est une action faite par un ou plusieurs apprenants qui utilisent des savoirs, savoir-être et savoir-faire pour réaliser le résultat demandé. Les tâches sont liées aux faits de la vie quotidienne, aux faits personnels, publics, éducationnels et professionnels. En outre, elles peuvent être variées et elles exigent plus ou moins d'activités langagières; elles peuvent être créatives comme l'écriture créative, fondée sur des habilités comme le bricolage, de résolution de problème comme les mots croisés, d'échange courant, la participation à une discussion, la présentation d'un projet, la lecture d'un message ou la réponse à un courriel électronique, etc. Quant aux tâches communicatives, elles constituent des tâches préconisées, dans lesquelles les apprenants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension (ex. : la réponse à un formulaire, la lecture d'un rapport qui est suivie d'une discussion avec les copains). Il existe

également des tâches pédagogiques de nature sociale et interactive qui se déroulent dans la salle de classe, dont l'objectif est de développer les compétences communicatives qui s'appuient sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier.

5.6. Recension des études menées sur l'analyse de contenu des manuels scolaires

Afin d'évaluer les manuels scolaires, plusieurs chercheurs ont recours à l'analyse de contenu. Celle-ci est un ensemble des techniques d'analyse des textes (textes oraux et/ou écrits, tableaux, illustrations et images, etc.) qui comportent certaines procédures systématiques et objectives de description. Ces dernières permettent le traitement méthodique du contenu –implicite et explicite– des textes afin d'en classer et d'interpréter les données recueillies (Dufays, 2001; Richard, 2006; Robert et Bouillaguet, 1997). Cette méthode offre plusieurs avantages dans le domaine de l'évaluation. Dans ce sens, L'UNESCO (2013, p. 73-74) montre que l'analyse de contenu réalise ces fonctions : identifier les points forts et les points faibles qui se trouvent dans les manuels scolaires et les matériels éducatifs et de présenter des principes pour leur révision et leur modification s'il y a lieu; permettre aux chercheurs de travailler de manière collaborative avec les enseignants et les directeurs des écoles afin d'améliorer les manuels scolaires et les matériels éducatifs; présenter de l'aide aux auteurs et aux éditeurs dans l'élaboration des manuels scolaires récents en leur fournissant des principes directifs et des critères à suivre ou à éviter; et présenter des outils qui peuvent contribuer à évaluer les manuels scolaires, à former les enseignants et à choisir le contenu des manuels et des matières éducatifs.

Étant donné que l'analyse des manuels scolaires saisit une importance dans l'enseignement en général et dans le processus de l'évaluation des manuels scolaires en particulier, cette méthode était l'objet de nombreuses études (Anjaneyulu, 2014; Bossé, 2012; Côté, 2015; Cotnoir, 2010). Dans le domaine des langues étrangères, plusieurs chercheurs ont recours à cette méthode afin de juger la qualité des manuels scolaires, soit en anglais (Alamri, 2008; Al-Ghazo et Smadi, 2013; Al-Hishoush, 2006; Al-Mazloum, 2007; Alvarez, 2010; El-Harbi, 1434) et en français (Boutaghane, 2015;

Loubaki, 2015; Neciri, 2011; Shora, 2006; Zahal, 2016). Les lignes suivantes présentent certains de ces travaux.

L'étude de Shora (2006) a visé à analyser le contenu de la série des manuels du primaire "Farandole (1 et 2)", à identifier les points forts et les points faibles dans le contenu et à préciser jusqu'à quel point ce contenu correspond aux standards nationaux de l'enseignement du FLÉ en Égypte. Pour ce faire, le chercheur a élaboré une grille des standards nationaux de l'enseignement du FLÉ au cycle primaire et une carte d'analyse comportant ces standards. La grille a compris trois standards essentiels : la communication, la connexion et la culture. L'analyse faite a montré que la considération des standards nationaux ciblés dans la communication était 58% de l'ensemble des standards dans le manuel 1 et 60% dans le manuel 2; celui de la connexion était 29% dans le manuel 1 et 25% dans le manuel 2, alors que celui de la culture était 12,5% dans le manuel 1 et 16% dans le manuel 2. Dans la série (les deux manuels), la mise en considération des standards considérés était 59% pour la communication, 27% pour la connexion et 14% pour la culture. Les standards relatifs à la communication ont été ainsi les plus atteints, ensuite ceux de la connexion, et enfin, ceux de la culture. À la lumière de ses résultats, le chercheur a présenté une unité proposée en évitant les points faibles trouvés.

En effectuant une analyse de contenu du manuel scolaire de la 5^e année en FLÉ en Algérie, Loubaki (2015) a examiné le rôle joué par l'image dans la compréhension du texte. Pour atteindre cet objectif, la chercheuse a élaboré une grille d'analyse pour le contenu du manuel en suivant une méthodologie descriptive lors de l'analyse. Dans ses résultats, la chercheuse a confirmé la présence d'une relation complémentaire entre le texte et l'image accompagnée. L'image, selon la chercheuse, simplifie et facilite la compréhension du texte; elle garde l'attention des élèves, et elle fait partie du texte. De plus, l'image constitue un outil de base dans le processus de l'enseignement/apprentissage, notamment en langues étrangères, dont le français.

Pour sa part, Neciri (2011) a visé à analyser le manuel scolaire de la 3^e année secondaire en FLÉ pour investiguer les compétences culturelles dans le contenu. Cette analyse a été réalisée par un questionnaire composant de 11 questions ouvertes qui invitent 25 enseignants à rédiger leurs commentaires et à fournir des justifications. Les résultats de

l'analyse réalisée ont montré que les activités pédagogiques proposées dans le manuel ne permettent ni aux enseignants ni aux élèves de s'intéresser à la dimension culturelle de la langue française; que l'exploitation des textes littéraires s'est limitée dans l'analyse linguistique, structurelle et sémantique de textes, et que l'évaluation néglige parfaitement l'aspect culturel, ce qui invite les enseignants ainsi que les élèves à s'occuper uniquement des aspects linguistiques.

Boutaghane (2015) a également effectué une analyse pour le manuel scolaire de la 3^e année secondaire en FLÉ. L'étude a pour objectif d'examiner si la dimension culturelle est considérée dans le manuel. Pour ce faire, la chercheuse a analysé tous les aspects relatifs au manuel abordé. L'analyse faite a montré que le manuel représente une culture générale dans laquelle l'enseignement de la culture se porte sur des réalités variées historiques, géographiques, littéraires, artistiques et politiques. Ceci permet d'établir une éducation culturelle des apprenants. L'analyse a également montré que le contenu s'intéresse davantage au lexique et à la syntaxe, et que les textes littéraires inclus dans le manuel sont les plus exploités dans l'analyse linguistique et sémantique. Ces résultats concordent ainsi avec ceux de Neciri (2011) dans ce domaine.

De son côté, Zahal (2016) a fait une analyse comparative entre deux manuels scolaires de la 3^e année secondaire : celui de l'année scolaire 1990 et celui de 2004 en FLÉ. L'étude a examiné l'évolution de la didactique des manuels scolaires et a interrogé les fondements théoriques sur lesquels l'élaboration des manuels prend appui en Algérie. L'analyse de contenu s'appuie sur des standards inspirés de la situation algérienne. Dans ses résultats, le chercheur a montré qu'en ce qui concerne l'aspect esthétique, le deuxième manuel (celui de 2004) est plus amusant et plus attirant à entretenir et à utiliser que le premier (celui de 1990). Quant au contenu, les thèmes abordés dans le deuxième manuel permettent aux apprenants de suivre différentes nouveautés dans le monde, d'apprendre ce qui se passe ailleurs notamment dans le domaine scientifique (ex. : le clonage et l'internet). De plus, les projets traités dans ce deuxième manuel sont les plus variés et les plus clairs; et ils permettent aux apprenants de s'autoévaluer et ils permettent aux enseignants de mieux juger leurs méthodes adoptées lors de l'enseignement.

De plus, Boughanmi (2013) a visé à savoir le rôle du contenu scientifique des manuels scolaires tunisiens des sciences expérimentales dans la diffusion de la culture participative auprès des élèves de la 2^e et de la 3^e année du secondaire. Dans cette perspective, le chercheur s'est intéressé uniquement aux thèmes de la géologie. Afin de réaliser l'objectif de l'étude, il a utilisé une grille d'analyse déjà élaborée qui permet d'analyser les différents styles éducatifs dans le contenu des manuels. Les résultats de l'étude ont clairement montré la présence de la construction des savoirs et l'absence du style participatif, ce qui influence négativement la culture participative des apprenants. Ceci ne développe pas également l'autonomie de réflexion en salle de classe, ensuite dans la société au futur.

En anglais langue étrangère, El-Harbi (1434) a visé à analyser les deux séries des manuels scolaires du secondaire : "*Traveller*" et "*Aim High*". Pour atteindre son objectif, le chercheur a élaboré une grille des niveaux de compétence linguistique à la lumière des critères de CECRL et ceux d'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). La grille a compris cinq niveaux linguistiques : débutant, intermédiaire, avancé, autonome et le niveau de la maîtrise. En adoptant cette grille, le chercheur a examiné les quatre compétences de la langue : la lecture, l'écriture, l'écoute et la parole. L'analyse faite a montré que le contenu des deux séries n'a pas dépassé le niveau intermédiaire de façon importante, et ce, dans les quatre compétences abordées; que ce contenu n'a pas dépassé le niveau avancé, et que le niveau autonome et le niveau de la maîtrise n'ont pas été mis en considération. À la lumière des résultats de l'analyse, l'étude a recommandé de réviser les manuels anglais au cycle secondaire en s'intéressant davantage à deux compétences : l'écoute et la lecture.

Les études présentées au plus haut ont pour objectif d'analyser différents manuels scolaires en utilisant des grilles pour les standards ciblés et des cartes d'analyse ou des questionnaires pour obtenir informations auprès des enseignants et des apprenants. Il semble que les grilles des standards et les cartes d'analyse de contenu sont les outils les plus pertinents afin de faire ces analyses de contenu. En utilisant les mêmes choix méthodologiques, l'étude actuelle réalise une analyse de contenu pour la série des manuels scolaires "*Club @ dos plus*", thème non abordé jusqu'à ce moment, à notre connaissance, et ceci, à la lumière des standards inspirés du CECRL.

6. La méthodologie de l'étude

L'étude actuelle utilise la recherche descriptive et analytique afin de déterminer et décrire la présence des standards de compétence linguistique inspirés du CECRL dans le contenu de la série "Club @ dos plus". Dans le cadre des trois manuels de cette série, l'analyse comporte le contenu des quatre unités, le cahier d'exercices et la partie d'en route du DELF.

6.1. Les instruments de l'étude

Afin de répondre à la première question de l'étude qui exige de déterminer les standards de compétence linguistique relatifs au niveau A1 et qui sont définis par le CECRL, une grille a été élaborée par la chercheuse en s'appuyant sur le document du "Conseil de l'Europe, (2001)¹. La grille a été présentée aux huit professeurs et enseignants de FLÉ afin d'évaluer la clarté et la formulation des standards et d'enlever ou d'ajouter d'autres standards si nécessaire. La grille a comporté les quatre compétences de la langue : la compréhension de l'écrit, l'expression écrite, la compréhension de l'oral et l'expression orale et 30 sous-compétences. Après avoir fait les modifications recommandées de la part des membres du jury, elle s'est composé de quatre compétences avec 26 sous-compétences.

La 1^{re} compétence, celle de la compréhension de l'écrit, comprend cinq sous-compétences qui sont : comprendre des mots et des expressions simples de la vie quotidienne; comprendre des phrases simples; comprendre des textes informatifs simples et brefs (ex. : dialogue, annonce, invitation, etc.); comprendre des messages simples; et comprendre des notices courantes et simples. La 2^e compétence, l'expression écrite, comporte huit sous-compétences, telles que : écrire des mots et des expressions familiers et simples; écrire des phrases simples (sur lui-même, sur l'endroit où il vit, sur les gens qu'il connaît, etc.); écrire des renseignements personnels : chiffres et dates, nom, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, adresse, nationalité, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple; écrire des textes simples et courts; écrire des messages courts et simples; et écrire des documents simples (ex. annonce, dialogue, dépliant touristique). Quant à la compréhension de l'oral, la 3^e compétence, elle englobe six sous-compétences :

¹www.coe.int/lang-CECR

comprendre des mots isolés (ex. noms, verbes, expressions); comprendre des phrases simples (ex. questions ou réponses); comprendre des chiffres, des prix et l'heure; comprendre des dialogues et conversations; comprendre des messages simples et courts; et comprendre des documents simples et courts (ex. texte, annonce, chansons, etc.). La dernière compétence, l'expression orale, réunit les neuf sous-compétences suivantes : saluer les autres; se présenter; poser des questions simples; répondre à des questions simples; présenter quelqu'un qu'il connaît; décrire quelqu'un ou quelque chose; prendre part à une conversation | dialogue; donner une opinion et exprimer des souhaits, activités, goûts, etc; et se débrouiller avec les chiffres, les quantités, l'argent, l'heure et le temps.

Afin de faire l'analyse de contenu des manuels considérés, la chercheuse a élaboré une carte d'analyse en s'appuyant sur les quatre compétences et leurs sous-compétences déjà définies dans la grille des standards. La carte d'analyse a été également présentée aux mêmes membres du jury afin d'évaluer sa forme et son contenu. Les compétences constituent les critères d'analyse, alors que les sous-compétences sont les indicateurs, tout en considérant la tâche ou l'exercice comme une unité d'analyse. La carte d'analyse a été utilisée trois fois pour faire l'analyse des trois manuels ciblés.

Pour vérifier la fiabilité de la carte d'analyse, les données recueillies qui découlent de l'analyse de contenu ont fait l'objet d'un accord inter-juges entre la chercheuse et une personne extérieure à la recherche, qui est un enseignant expert du français au cycle secondaire et qui fait ses études supérieures à la faculté de l'éducation, Université de Sohag. Afin de calculer la fiabilité de notre codage, nous avons employé le codage multiple selon la formule suivante (Miles et Huberman, 2003, p.126):

Fiabilité = nombre d'accords

nombre total d'accords + désaccords

La fiabilité de notre codage des données relatives au premier manuel est de 89,4%, celle du 2^e manuel est de 92,95% et celle du 3^e manuel est de 94,75%. Étant donné qu'un codage peut être considéré comme fiable s'il dépasse le seuil de 70%, nos trois codages sont donc fiables. Dans la présentation des résultats, nous avons considéré les répétitions, les pourcentages des répétitions tout en évitant les valeurs des moyennes et

de la déviation standard, puisqu'il existe une différence assez importante qui distingue le nombre des répétitions de chaque indicateur. Cette différence influence négativement les valeurs des moyennes et de la déviation standard, et ce qui ne donnerait pas de résultats raffinés.

7. La présentation et l'interprétation des résultats

Concernant la première question : quels sont les standards de compétence linguistique relatifs au niveau A1 qui sont inspirés du CECRL? La réponse de cette question a été présentée dans la méthodologie. Puisqu'on a déterminé quatre critères principaux qui constituent les compétences de la langue : la compréhension de l'écrit, l'expression écrite, la compréhension de l'oral et l'expression orale. Ces critères comportent 26 indicateurs (sous-compétences). Quant à la deuxième question: quel est le degré de la présence de ces standards dans la série des manuels scolaires du secondaire "Club @ dos plus"? nous présentons, dans les lignes suivantes, les résultats de l'analyse de contenu pour chaque manuel traité, ensuite une synthèse des résultats.

Tableau 1 : La présence des standards du CECRL dans le contenu du "Club @ dos plus 1"

Les critères considérés et leurs indicateurs				
A. La compréhension de l'écrit		N° des répétitions	Pourcentage	Pourcentage du total
1.	Comprendre des mots et des expressions simples de la vie quotidienne.	26	32.91	7.87
2.	Comprendre des phrases simples.	33	41.77	10.00
3.	Comprendre des textes informatifs simples et brefs (ex. : dialogue, annonce, invitation, etc.)	17	21.51	5.15
4.	Comprendre des messages simples.	1	1.26	0.30
5.	Comprendre des notices courantes et simples.	2	2.53	0.60
	Total	79	100	23.92
B. L'expression écrite				
1.	Écrire des mots et des expressions familiers et simples.	101	68.24	30.60
2.	Écrire des phrases simples (sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît, etc.).	43	29.05	13.03
3.	Écrire des renseignements personnels :	2	1.35	0.60

	chiffres et dates, nom, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, adresse, nationalité, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.			
4.	Écrire des textes simples et courts.	0	0.00	0.00
5.	Écrire des messages courts et simples.	2	1.35	0.60
6.	Écrire des documents simples (ex. annonce, dialogue, dépliant touristique).	0	0.00	0.00
	Total	148	100	44.83
C. La compréhension de l'oral				
1.	Comprendre des mots isolés (ex. noms, verbes, expressions).	13	25.00	3.93
2.	Comprendre des phrases simples (ex. question, réponses)	10	19.23	3.03
3.	Comprendre des chiffres, des prix et l'heure.	7	13.64	2.12
4.	Comprendre des dialogues et conversations.	12	23.07	3.63
5.	Comprendre des messages simples et courts.	2	3.84	0.60
6.	Comprendre des documents simples et courts (ex. texte, annonce, chansons, etc.)	8	15.38	2.42
	Total	52	100	15.73
D. L'expression orale				
1.	Saluer les autres.	1	1.96	0.30
2.	Se présenter.	2	3.92	0.60
3.	Poser des questions simples.	4	7.84	1.21
4.	Répondre à des questions simples.	21	41.17	6.36
5.	Présenter quelqu'un qu'il connaît.	3	5.88	0.90
6.	Décrire quelqu'un ou quelque chose.	7	13.72	2.12
7.	Prendre part à une conversation et à un dialogue.	1	1.96	0.30
8.	Donner une opinion et exprimer des souhaits, activités, goûts, etc.	7	13.72	2.12
9.	Se débrouiller avec les chiffres, les quantités, l'argent, l'heure et le temps.	5	9.30	1.51
	Total	51	100	15.42
	L'ensemble des quatre critères	330	-	100

Selon les résultats du tableau 1, le degré de la réalisation des indicateurs traités dans le critère de la compréhension de l'écrit est de 0.30% à 10.00% et le degré total du critère est de 23.92% de l'ensemble des critères abordés; le degré de la réalisation des indicateurs traités dans l'expression écrite est de 0.00% à 30.60% et le degré total du critère est de 44.83%; le degré de la réalisation des indicateurs dans la compréhension

de l'oral est de 0.60% à 3.93% et le degré total du critère est de 15.73%; et le degré de la réalisation des indicateurs de l'expression orale est de 0.30% à 6.36% et le degré total du critère est de 15.42%. On remarque ainsi que les standards du CECRL sont considérés dans le contenu de ce premier manuel, dans lequel l'expression écrite vient dans le premier lieu (44.83% de l'ensemble des critères abordés), la compréhension de l'écrit vient dans le deuxième lieu (23.92%), la compréhension de l'oral vient dans le troisième lieu (15.73%) et enfin dans le quatrième lieu, vient l'expression orale (15.42%). On peut revenir ce résultat au fait que les processus d'enseignement et d'évaluation en FLÉ en Égypte accordent une place considérable à l'aspect écrit. Puisque les épreuves ne mesurent que l'expression écrite et la compréhension l'écrit tout en négligeant l'aspect oral de la langue. De plus, les tâches relatives à l'expression orale demandent aux élèves de présenter les réponses sous une forme écrite. Ceci invite les élèves à s'intéresser à leur performance scripturale.

En ce qui concerne les indicateurs abordés, le tableau 1 montre que celui d'écrire des mots et des expressions familiers et simples réalise le pourcentage le plus élevé (30.60% de l'ensemble des indicateurs abordés). Ensuite vient l'indicateur d'écrire des phrases simples dans le deuxième lieu (13.03%) et celui de comprendre des phrases simples vient dans le troisième lieu (10.00%). Néanmoins, il existe deux indicateurs qui ne se réalisent pas dans ce contenu qui sont : écrire des textes simples et écrire des documents simples. Ceci convient aux standards du niveau linguistique débutant A1 chez les élèves apprentis et qui demande de maîtriser une compétence introductive dans l'apprentissage de la langue.

Tableau 2 : La présence des standards du CECRL dans le contenu du "Club @ dos plus 2"

Les compétences linguistiques relatives au niveau A1				
A. La compréhension de l'écrit		N° des répétitions	Pourcentage	Pourcentage du total
1.	Comprendre des mots et des expressions simples de la vie quotidienne.	41	36.28	9.46
2.	Comprendre des phrases simples.	50	44.42	11.54
3.	Lire des textes informatifs simples et brefs (ex. : dialogue, annonce, invitation, etc.).	20	17.69	4.61
4.	Comprendre des messages simples.	2	1.76	0.46
5.	Comprendre des notices courantes et simples.	0	0.00	0.00
	Total	113	100	26.07

B. L'expression écrite				
1.	Écrire des mots et des expressions familiers et simples	111	63.42	25.63
2.	Écrire des phrases simples (sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît, etc.).	57	32.57	13.16
3.	Écrire des renseignements personnels : chiffres et dates, nom, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, adresse, nationalité, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.	2	1.14	0.46
4.	Écrire des textes simples et courts.	2	1.14	0.46
5.	Écrire des messages courts et simples.	2	1.14	0.46
6.	Écrire des documents simples (ex. annonce, dialogue, dépliant touristique).	1	0.57	0.23
	Total	175	100	40.41
C. La compréhension de l'oral				
1.	Comprendre des mots isolés (ex. noms, verbes, expressions).	17	34.00	3.92
2.	Comprendre des phrases simples (ex. questions, réponses)	14	28.00	3.23
3.	Comprendre des chiffres, des prix et l'heure.	0	0.00	0.00
4.	Comprendre des dialogues et conversations.	14	28.00	3.23
5.	Comprendre des messages simples et courts.	0	0.00	0.00
6.	Comprendre des documents simples et courts (ex. texte, annonce, chansons, etc.).	5	10.00	1.15
	Total	50	100	11.54
D. L'expression orale				
1.	Saluer les autres.	0	0.00	0.00
2.	Se présenter.	1	1.05	0.23
3.	Poser des questions simples.	7	7.36	1.61
4.	Répondre à des questions simples.	49	51.57	11.31
5.	Présenter quelqu'un qu'il connaît.	1	1.05	0.23
6.	Décrire quelqu'un ou quelque chose.	21	22.10	4.84
7.	Prendre part à une conversation et à un dialogue.	2	2.10	0.46
8.	Donner une opinion et exprimer des souhaits, activités, goûts, etc.	11	11.57	2.54
9.	Se débrouiller avec les chiffres, les quantités, l'argent, l'heure et le temps.	3	3.15	0.69
	Total	95	100	21.93
	L'ensemble des quatre critères	433	-	100

Comme le montre le tableau 2, le degré de la réalisation des indicateurs du critère de la compréhension de l'écrit est de 0.00% à 11.54% et le degré total de ce critère est de 26.07% de l'ensemble des critères; le degré de la réalisation des indicateurs de l'expression écrite est de 0.23% à 25.63% et le degré total du critère est de 40.41%; le degré de la réalisation des indicateurs de la compréhension de l'oral est de 0.00% à 3.92% et le degré total du critère est de 11.54%; le degré de la réalisation des indicateurs de l'expression orale est de 0.00% à 11.31% et le degré total du critère est de 21.93%. Comme le contenu du premier manuel, on remarque que celui du deuxième manuel considère les standards du niveau A1 en s'intéressant davantage à l'expression écrite (40.41%), puis à la compréhension de l'écrit (26.07%), ensuite à l'expression orale (21.93%) et enfin, à la compréhension de l'oral (11.54%).

Quant aux indicateurs abordés, celui d'écrire des mots et des expressions familiers et simples vient dans le premier lieu (25.63% de l'ensemble des indicateurs), ensuite, celui d'écrire des phrases dans le deuxième lieu (13.16%), celui de comprendre des phrases simples dans le troisième lieu (11.54%), et dans le quatrième lieu, celui de répondre à des questions simples (11.31%). Ceci répond également aux exigences du niveau linguistique A1 qui demande une maîtrise basique de la langue. Néanmoins, il existe quatre indicateurs qui ne se réalisent pas dans ce contenu qui sont : comprendre des notices courantes et simples, comprendre des chiffres, des prix et l'heure, comprendre des messages simples et courts et saluer les autres, ce qui revient peut être aux objectifs et aux thèmes traités et qui sont différents d'un manuel à l'autre.

Tableau 3 :

La présence des standards du CECRL dans le contenu du "Club @ dos plus3"

Les compétences linguistiques relatives au niveau A1				
A. La compréhension de l'écrit		N° des répétitions	Pourcentage	Pourcentage du total
1	Comprendre des mots et des expressions simples de la vie quotidienne.	26	28.26	7.06
2	Comprendre des phrases simples.	49	53.26	13.31
3	Comprendre des textes informatifs simples et brefs (ex. : dialogue, annonce, invitation, etc.).	15	16.3	4.07
4	Comprendre des messages simples.	2	2.17	0.54
5	Comprendre des notices courantes et simples.	0	0.00	0.00
Total		92	100	25

B. L'expression écrite				
1	Écrire des mots et des expressions familiers et simples	91	59.09	24.72
2	Écrire des phrases simples (sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît, etc.).	56	36.36	15.21
3	Écrire des renseignements personnels : chiffres et dates, nom, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, adresse, nationalité, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.	2	1.29	0.54
4	Écrire des textes simples et courts.	0	0.00	0.00
5	Écrire des messages courts et simples.	3	1.94	0.81
6	Écrire des documents simples (ex. annonce, dialogue, dépliant touristique).	2	1.29	0.54
	Total	154	100	41.84
C. La compréhension de l'oral				
1.	Comprendre des mots isolés (ex. noms, verbes, expressions)	21	42.0	5.70
2.	Comprendre des phrases simples (questions, réponses).	19	38.0	5.16
3.	Comprendre des chiffres, des prix et l'heure.	0	0.00	0.00
4.	Comprendre des dialogues et conversations.	7	14.0	1.90
5.	Comprendre des messages simples et courts.	2	4.00	0.54
6.	Comprendre des documents simples et courts (ex. texte, annonce, chansons, etc.).	1	2.00	0.27
	Total	50	100	13.57
D. L'expression orale				
1.	Saluer les autres.	0	0.00	0.00
2.	Se présenter.	0	0.00	0.00
3.	Poser des questions simples.	5	6.90	1.35
4.	Répondre à des questions simples.	35	48.61	9.51
5.	Présenter quelqu'un qu'il connaît.	0	0.00	0.00
6.	Décrire quelqu'un ou quelque chose.	5	6.90	1.35
7.	Prendre part à une conversation et à un dialogue.	5	6.90	1.35
8.	Donner une opinion et exprimer des souhaits, activités, goûts, etc.	10	13.88	2.71
9.	Se débrouiller avec les chiffres, les quantités, l'argent, l'heure et le temps.	12	1.66	3.26
	Total	72	100	19.56

L'ensemble des quatre critères	368	-	100
--------------------------------	-----	---	-----

Le tableau 3 montre que le degré de la réalisation des indicateurs du critère de la compréhension de l'écrit est de 0.00% à 13.31% et le degré total du critère est de 25.00% de l'ensemble des critères; le degré de la réalisation des indicateurs de l'expression écrite est de 0.00% à 24.72% et le degré total du critère est de 41.84%; le degré de la réalisation des indicateurs de la compréhension de l'oral est de 0.00% à 5.70% et le degré total du critère est de 13.57%; le degré de la réalisation des indicateurs de l'expression orale est de 0.00% à 9.51% et le degré total du critère est de 19.56%. Ce troisième manuel s'intéresse également davantage à l'expression écrite (40.84% de l'ensemble des critères), puis à la compréhension de l'écrit (25.00%), ensuite à l'expression orale (19.56%) et enfin, à la compréhension de l'oral (13.57%). Concernant les indicateurs traités, celui d'écrire des mots et des expressions familiers et simples vient dans le premier lieu (24.72% de l'ensemble des indicateurs), celui d'écrire des phrases vient dans le deuxième lieu (15.21%), celui de comprendre des phrases simples vient dans le troisième lieu (13.31%) et celui de répondre à des questions simples vient dans le quatrième lieu (9.51%). Toutefois, six indicateurs ne sont pas considérés ici qui sont : comprendre des notices courantes et simples, écrire des textes simples et courts, comprendre des chiffres, des prix et l'heure, saluer les autres, se présenter et présenter quelqu'un qu'il connaît. Ce dernier résultat peut être également dû aux thèmes abordés dans ce troisième contenu.

Synthèse des résultats pour l'ensemble de la série des manuels

Comme le montre le tableau 4, le degré de la présence des standards du CECRL dans le contenu du premier manuel constitue 29.17%, celui du deuxième manuel est de 38.28% et celui du troisième manuel est de 32.55% de l'ensemble des standards inclus dans les trois manuels. La chercheuse explique cette différence par le point de vue des auteurs qui se concentrent sur la spécificité du contenu fourni dans chaque manuel en fonction de ses objectifs et des objectifs de l'enseignement| apprentissage du FLÉ ainsi que des thèmes abordés et de l'âge des élèves de chacune de trois années du secondaire.

Tableau 4 : La présence des standards du CECRL dans la série des manuels du "Club @ dos plus"

Les quatre critères (compétences)	1 ^{er} manuel	2 ^e manuel	3 ^e manuel	L'ensemble des manuels
-----------------------------------	------------------------	-----------------------	-----------------------	------------------------

1	La compréhension de l'écrit	23.92%	26.07%	25.00%	24.97%
2	L'expression écrite	44.83%	40.41%	41.84%	42.36%
3	La compréhension de l'oral	15.73%	11.54%	13.57%	13.70%
4	L'expression orale	15.42%	21.93%	19.56%	18.97%
	Pourcentage du manuel l'ensemble des trois manuels	29.17%	38.28%	32.55%	-

Ce tableau montre également le pourcentage accordé aux quatre compétences linguistiques dans les trois manuels, ce qui permet de savoir le pourcentage accordé à chaque compétence dans l'ensemble de la série. Dans cette perspective, on remarque que le contenu de la série des manuels s'intéresse davantage à l'expression écrite (42.36%), puis à la compréhension de l'écrit (24.97%), ensuite à l'expression orale (18.97%), et enfin à la compréhension de l'oral (13.70%). La chercheuse explique le pourcentage élevé relatif à l'expression écrite et celui relatif à la compréhension de l'écrit par l'importance de l'aspect écrit dans l'enseignement| apprentissage du FLÉ. Ce sont deux compétences très importantes à maîtriser, notamment pour passer les examens scolaires. Puisque dans le contexte égyptien, les épreuves de l'évaluation mesurent souvent la performance écrite et la compréhension écrite des apprenants.

Dans la compréhension écrite, le contenu met l'accent sur la lecture des phrases, des mots et des expressions courants, ce qui convient parfaitement au niveau débutant A1 chez les élèves apprentis. Le contenu comporte également des textes et des documents simples à lire, mais ils se trouvent dans la partie de la culture et la civilisation. Ces textes sont pertinents, puisqu'ils contiennent des informations accompagnées des images et des illustrations, et qui développent les valeurs sociales comme la paix, la tolérance, l'égalité et la citoyenneté chez les élèves durant cette période critique de leur vie, qui est l'adolescence. Les textes sont présentés à lire et non pas pour la compréhension écrite. Puisque la plupart des textes n'ont pas suivi d'exercices qui vérifient la compréhension des élèves et qui vérifient le développement de ces valeurs chez eux. En outre, il existe certains textes simples à lire et à écrire dans les trois manuels, mais leur distribution n'est pas d'une manière graduelle, puisqu'ils se trouvent davantage dans le manuel 2.

Quant à l'expression écrite, le contenu des manuels s'intéresse également davantage à produire des mots et des phrases. La production des messages et des documents simples vient graduellement lors des

niveaux A1.1, A1.2 et A1.3. C'est un point fort qui distingue ce contenu ciblé. Il comporte également l'écriture des textes courts et simples, dans laquelle les élèves se trouvent invités à profiter de la recherche sur les sites Web, ce qui développe les compétences de la recherche scientifique chez eux en leur donnant une opportunité afin d'augmenter et d'enrichir leurs connaissances et leurs expériences. Toutefois, l'écriture des textes écrits se trouve uniquement dans le manuel 2.

Dans la compréhension de l'oral, le contenu présente plusieurs activités en s'intéressant particulièrement à l'écoute des mots et des phrases. Il se préoccupe, ensuite, de l'écoute des dialogues et des conversations, et enfin, des messages et annonces simples. Ceci marche de façon graduelle et convenable au niveau linguistique débutant A1. Dans certains cas, il demande aux élèves de répéter l'écoute pour vérifier et corriger leurs réponses, ce qui leur permet d'autoévaluer. Néanmoins, la considération des critères abordés dans la partie de l'écoute réalise moins de 13,70% de l'ensemble des compétences considérées dans la série. Il était souhaitable de s'intéresser davantage à cette compétence dans les trois manuels.

En utilisant l'approche actionnelle, comme une méthode d'enseignement, le contenu des manuels s'intéresse à la parole, à la communication et à l'interaction avec les autres, ce qui permet d'utiliser le français comme une langue de communication avec les francophones, et ce qui réalise deux objectifs essentiels de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : l'objectif pratique et l'objectif politique. Concernant les tâches développant les sous-compétences de l'expression orale, elles sont très variées et riches tout au long des unités des manuels, du cahier d'exercices et même dans la partie du DELF. Le contenu s'intéresse aux différents thèmes et soulève différents sujets à parler et à en utiliser lors de la communication et de l'interaction avec les autres. Cette variété permet de diversifier les pourcentages de la considération des critères traités d'un manuel à l'autre. Les thèmes présentés sont pertinents et touchent absolument la vie des adolescents du secondaire qui vivent en Égypte et même en France (ex. : le sport, les arts, les moyens de la technologie, les vêtements et les accessoires, la découverte, le voyage, etc.). Ces thèmes favorisent l'interaction réelle avec les copains égyptiens ou français. De plus, ils développent de différentes valeurs sociales chez eux comme la paix, la tolérance, et notamment la citoyenneté, ce qui concorde avec les objectifs de la série

qui visent, entre autres, à développer la valeur de la citoyenneté chez les apprenants. Toutefois, le critère de l'expression orale ne réalise que le 18.97% de l'ensemble des compétences abordées, ce qui ne convient pas à l'importance de cette compétence. La plupart des tâches invitent les élèves à écrire les réponses, ce qui les conduit à s'intéresser à l'expression écrite au lieu de l'expression orale.

Les tâches présentées, enfin, dans la partie du DELF sont les plus riches, les plus difficiles, et les plus variées dans le développement des compétences linguistiques, et elles donnent effectivement l'occasion aux apprenants de pratiquer oralement et par écrit la langue avec des personnes francophones.

8. La discussion

L'analyse de contenu de la série du "Club @ dos plus" montre que le contenu des trois manuels considère les standards de compétence linguistique inspirés du CECRL, et ce, de différents pourcentages. Le degré de la présence de ces standards dans le contenu du premier manuel constitue 29.17% de l'ensemble des trois manuels; il constitue 38.28% dans le deuxième manuel et 32.53% dans le troisième manuel. De plus, ces standards sont réalisés dans les quatre compétences dans cet ordre: l'expression écrite, la compréhension de l'écrit, l'expression orale, et la compréhension de l'oral. Le développement de ces compétences convient clairement aux exigences relatives au niveau linguistique A1 et qui visent à atteindre une maîtrise basique de la langue française chez les élèves ou les usagers de la langue. Ce développement va le plus souvent de façon graduelle du manuel 1 au manuel 2 et du manuel 2 au manuel 3.

Le contenu de l'ensemble des trois manuels met l'accent sur les compétences de l'écrit (expression et compréhension écrites) plus que celles de l'oral (expression et compréhension orales), ce qui revient au fait que le processus de l'enseignement| apprentissage du FLÉ en Égypte s'intéresse à la version écrite, et ce, lors de l'enseignement ainsi que lors de l'évaluation. Dans cette perspective, la compétence de la compréhension de l'oral occupe le dernier lieu dans la réalisation des standards abordés, ce qui est en accord avec l'étude d'El-Harbi (1434) en anglais langue étrangère. Puisque le chercheur a montré la présence d'un manque des standards de compétence linguistique dans la compétence de l'écoute.

En jetant un œil sur les thèmes fournis dans les trois manuels, thèmes culturels et ceux qui sont relatifs à la civilisation, on remarque que le contenu peut contribuer à développer la dimension culturelle chez les élèves du secondaire. Néanmoins, l'aspect culturel n'est pas l'objet de l'évaluation des acquis. Ce résultat concorde parfaitement avec celui de Neciri (2011) et celui de Boutaghane (2015). Ces deux études confirment la présence de la dimension culturelle dans les textes et les activités linguistiques des manuels scolaires analysés, alors qu'elle est disparue lors du processus de l'évaluation.

En mettant en considération l'approche actionnelle et la présentation des tâches coopératives qui exigent l'interaction avec les autres, on peut conclure que le contenu des manuels permet la participation des élèves dans la salle de classe. Ce résultat ne concorde pas avec celui de Zahal (2016) tout en gardant en tête la différence entre les deux domaines de l'enseignement/ apprentissage des manuels scolaires ciblés dans l'étude actuelle et dans l'étude de Zahal. Lors de l'analyse des manuels tunisiens des sciences expérimentales, le chercheur a montré l'absence de la culture participative des apprenants.

9. La conclusion

L'étude actuelle s'inscrit dans le domaine de l'analyse de contenu des manuels scolaires, domaine peu étudié dans l'enseignement des langues étrangères, notamment en FLÉ dans le contexte égyptien. Cette étude s'était donné pour objectif de déterminer les standards de compétence linguistique inspirés du CECRL qui sont relatifs au niveau A1; et d'analyser le contenu de la série des manuels "Club @ dos plus" à la lumière de ces standards. Pour ce faire, une grille des standards ainsi qu'une carte d'analyse ont été élaborées dans ce domaine. L'analyse faite montre que le contenu de l'ensemble de cette série considère clairement les standards de compétence linguistique déterminés. De l'ensemble des trois manuels, le deuxième manuel constitue le pourcentage le plus élevé (38.28%), ensuite, le troisième manuel (32.55%), et enfin, le premier manuel (29.17%). Quant aux compétences linguistiques, la réalisation des standards prend cet ordre : l'expression écrite (42.36%), la compréhension de l'écrit (24.97%), l'expression orale (18.97%) et la compréhension de l'oral (13.70%). Le contenu développe ces compétences de façon graduelle lors des trois manuels.

De plus, le contenu encourage les élèves à consulter l'internet afin de profiter des technologies de l'information et de la communication. Les textes fournis, notamment ceux qui sont présents dans la partie de la culture et de la civilisation sont très pertinents, et ils traitent des thèmes variés, ce qui développe plusieurs valeurs sociales, notamment la citoyenneté chez les élèves égyptiens. Toutefois, le contenu s'est intéressé à l'aspect écrit plutôt qu'à l'aspect oral. Dans cette perspective, la compréhension de l'oral est la compétence dans laquelle les standards abordés se réalisent moins. Il fallait équilibrer l'intérêt porté aux quatre compétences linguistiques. En outre, il devait mieux distribuer les textes simples (texte informatif, message, annonce, etc.) dans les différentes unités des manuels et dans le cahier d'exercices, ce qui permet aux élèves de passer avec succès les examens du DELF. Puisque cette dernière partie, celle du DELF, comporte les exercices les plus variés et les plus difficiles sur le plan linguistique. Il est également souhaitable de mieux exploiter les textes présentés dans la partie de la culture et de la civilisation de façon permettant d'aller vers une éducation culturelle auprès des élèves du secondaire. Il est souhaitable, enfin, d'actualiser la communication et l'interaction de façon réelle avec des personnes francophones en utilisant les différents programmes d'interaction sociale : Facebook, Instagram, WhatsApp, Messenger, etc. Ceci permettra d'atteindre différents objectifs dans l'enseignement du FLÉ, objectif linguistique, scientifique, pratique et culturel.

En terminant, il serait important de mener d'autres études dont le but est d'analyser d'autres aspects dans le contenu de cette série des manuels scolaires, comme les aspects culturels et les valeurs sociales. Il serait également pertinent d'étudier le processus de l'évaluation à partir de l'analyse des épreuves scolaires tout au long des années scolaires dans lesquelles les élèves ont appris ce contenu, ce qui permet de vérifier si l'évaluation considère les standards du CECRL. Il serait adéquat et judicieux de faire une étude comparative ayant l'objectif de comparer entre les deux séries des manuels scolaires, la série précédente "En français Aussi" et la série actuelle "Club @ dos plus", ce qui permet de voir les aspects de la réforme académique et pédagogique visés par le ministère de l'éducation, soit dans le contenu des manuels et dans les acquis des apprenants.

Références:

- Alamri, A. A. M. (2008). *An evaluation of the sixth grade English language textbook for Saudi boys' schools* (Mémoire de maîtrise inédit). King Saud University, Saudi Arabia.
- Al-Ghazo, A. et Smadi, O. M. (2013). A content analysis of the English reading text's authenticity in student's book of action pack eleven in Jordan. *European Scientific Journal*, 9(29), 1857-7881.
- Al-Hishoush, M. M. (2006). *A content analysis of two national and international textbooks in Jordan based on a new model for some cultural aspects in teaching English* (Mémoire de maîtrise inédit). Amman Arab University for graduate studies.
- Al-Mazloum, M. Z. R. (2007). *Evaluating the content of English for Palestine, grade ten textbooks in the light of standards for foreign language learning* (Mémoire de maîtrise inédit). The Islamic University of Gaza.
- Alvarez, A.T. (2010). *Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol langue étrangère utilisés par des adultes : un aperçu équilibré du monde hispanophone?* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Québec À Montréal.
- Anjaneyulu, T. (2014). A critical analysis of the English language textbooks in Andhra Pradesh, India. *ELT Research Journal*, 3(4), 181-200.
- Antonová, P. (2011). *Analyse didactique d'un manuel du FLE et ses compléments possibles sur Internet* (Thèse de doctorat inédite). Université de Masarykova. Repéré à <https://theses.cz/id/lo4e7r/?furl=%2Fid%2Flo4e7r%2F;lang=en>
- Bossé, É. (2012). *Analyse de contenu épistémologique de manuels de mathématiques destinés aux élèves du deuxième cycle du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Québec À Montréal.
- Boughanmi, Y. (2013). Le manuel scolaire développe-t-il chez l'élève une culture participative ? *Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, 60(61), 141-158.
- Boutaghane, H. (2015). *Le culturel dans les textes littéraires du manuel scolaire de la troisième année scolaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de M'Sila.
- Chouinard, R. et Durand, M. (dir.). (2015). *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche aux résultats*. Montréal : Éditions Hurtibise.
- CONFEMEN.(2004). *L'évaluation des systèmes éducatifs*. Document de travail sur les thèmes de la 51^e session ministérielle de Maurice. Repéré à http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2011/11/DRO_CONFEMEN_Evaluation.pdf
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Côté, L. (2015). *Analyse de contenu de manuels scolaires en lien avec l'enseignement/apprentissage de la notation exponentielle* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke.
- Cotnoir, G. (2010). *Évaluation de l'utilisation des contextes dans les chapitres introductifs à l'algèbre dans les manuels scolaires québécois de 1960 à nos jours* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Québec.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Demailly, L. (2000). *Évaluer les politiques éducatives : sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Dufays, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie de réflexions exploratoires. *Enjeux*, 51/52, 7-29.
- Dumouchel, G. (2016). *Les compétences informationnelles des futurs enseignants québécois sur le Web* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- El-Harbi, A.-E. (1434). *Analysing the content of English language textbooks for the secondary grade and evaluating them in the light of suggested criteria for linguistic proficiency* (Thèse de doctorat inedited). Université d'Um Al-Qura.
- Gérard, F.-M. et Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: Collection Pédagogies en développement, De Boek
- Insiata, G. O. K. (2013). Les notions du vivre-ensemble dans les manuels scolaires de l'enseignement de base en Côte d'Ivoire et leurs perceptions par les acteurs. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 115-130.
- Kellaghan, T. et Greaney, V. (2002). *L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement*. Paris : IIP/UNESCO.
- Khellaf, Z. (2016). *Le manuel scolaire entre le contenu cognitif, les différentes conceptions, et ses répercussions sur l'acquisition. Cas des élèves de la 3^{ème} année secondaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Larbi Tébéssi, Tébéssa.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Laurier, M., Morissette, D. et Tousignant, R. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*. Québec. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- Lenoir, Y. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Loubaki, S. (2015). *Image/Texte: quel(s) rapport(s)? Cas du manuel scolaire algérien de FLE de la 5^{ème} AP* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Kasdi Merbah Ouargla.
- Memai, A. et Rouag, A. (2017). *Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 43.
- Miles, M. B., et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement de la République Arabe d'Égypte. (2015). *Club @ dos plus 1, 2 et 3*. Égypte : Centre de Recherche et de Publications de Langues.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement de la République Arabe d'Égypte. (2015). *Club @ dos plus 1, 2 et 3, guide pédagogique*. Égypte : Centre de Recherche et de Publications de Langues.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement de la République Arabe d'Égypte. (1987). *En Français Aussi*. Paris : Hatier.
- Mohamed, W. et Abdelazeem, R. (2011). *La construction du curriculum scolaire*. Jordan : Dar El-Massra.

- Neciri, S. (2011). *Pour une compétence culturelle en français langue étrangère en Algérie : le manuel de FLE de la troisième année secondaire en question* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Kasdi Merbah Ouargle, Algérie.
- OCDE. (1996). *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*. Paris : OCDE.
- Pair, C. (2001). *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181-207.
- Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique du FLE*. Paris : Orphys.
- Robert, A. D., et Bouillagu et, A. (1997). *L'analyse de contenu*. (Coll. « Que sais-je ? »). Paris : PUF.
- Robert, P. Rey-Debove J. et Rey, A. (1991). *Le Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rosen, É. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde/Recherches et applications*, 45, 487-498.
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8, 13-28.
- Shora, H. A.-F. (2006). *Analyse de contenu du manuel scolaire au cycle primaire (La série Farandole) selon les standards nationaux de l'enseignement du F.L.E. en Égypte* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Minia, Égypte.
- Spallanzani, C. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke, Québec, Éditions du CRP.
- Spallanzani, C., Lebrun, J., Biron, D., Lenoir, Y., Roy, G.-R., Larose, F. et Masselier, G. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Thouin, M. (2017). *Enseigner les sciences et les technologies au préscolaire et au primaire*, 3e édition. Éditions Multi Mondes.
- UNESCO. (2013). *A Handbook for the Improvement of text books and teaching materials as aids to international understanding*. Paris : UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000630/06301 leo.pdf>.
- Zahal, M. (2016). *Didactique des manuels scolaires, étude comparative des manuels de 3^{ème} année secondaire : 1990/2004 (Manuel 1/Manuel 2)* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Kasdi Merbah Ouargla, Algérie.