

Royaume du Maroc



Ministère de l'Éducation Nationale

Assistance technique pour
la "refonte des curricula de l'éducation non formelle :
Composante manuels et intégration sociale"

Mme Habiba El BOUAZZAoui
Consultante, SOFRECO

Appui technique de l'Union Européenne
à la Direction de l'Éducation Non Formelle

Juillet 2013

Note générale

Pour ne pas alourdir le texte, nous nous conformons à la règle qui permet d'utiliser le masculin avec la valeur de neutre, sans aucune intention discriminatoire.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES.....	3
LISTE DES TABLEAUX.....	6
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	8
REMERCIEMENTS	9
INTRODUCTION	10
1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION.....	12
1.1. Une population ciblée de profils d'entrée hétérogènes et avec des attentes diversifiées.....	12
1.2. Des animateurs pédagogiques de profils variés.....	12
1.3. Des documents pédagogiques spécifiques à l'éducation non formelle élaborés.....	12
1.4. Des manuels adaptés aux profils de sortie des bénéficiaires expérimentés.....	16
1.5. Les manuels adoptés actuellement.....	17
2. OBJECTIFS ET RESULTATS ESCOMPTEES.....	18
2.1. Objectif général.....	18
2.2. Objectifs spécifiques.....	19
2.3. Résultats à atteindre	19
3. METHODOLOGIE.....	19
3.1. Cadre conceptuel.....	19
3.1.1. Concept et fonctions de « manuel scolaire »	19
3.1.2. Perspective didactique.....	22
3.2. Processus méthodologique.....	23
3.2.1. Principes.....	23
3.2.2. Approches adoptées	24
3.2.3. Démarches et outils méthodologiques	24
4. ANALYSE DOCUMENTAIRE DES MANUELS	29
4.1. Présentation du socle de compétences.....	29
4.2. Description des manuels	31

4.3. Guide de l'animateur.....	33
4.3.1. Plan d'ensemble du guide de l'animateur	33
4.3.2. Aspects matériels communicationnels dans le guide de l'animateur	35
4.3.3. Aspects curriculaires dans le guide de l'animateur.....	40
4.3.4. Aspects didactiques du guide de l'animateur.....	43
4.3.5 Suggestions concernant le guide de l'animateur.....	44
4.4. Livrets de l'apprenant – volet arabe	46
4.4.1. Plan d'ensemble des livrets-volet arabe	46
4.4.2. Aspects matériels et communicationnels des livrets-volet arabe	47
4.4.3. Aspects curriculaires des livrets-volet arabe	49
4.4.4. Aspects didactiques des livrets-volet arabe	51
4.4.5. Synthèse de l'analyse des situations didactiques des livrets-volet arabe.....	54
4.4.6. Suggestions concernant les livrets-volet arabe	58
4.5. Livrets de l'apprenant-volet éveil scientifique	58
4.5.1. Plan d'ensemble des livrets-volet éveil scientifique	58
4.5.2. Aspects matériels et communicationnels des livrets-volet éveil scientifique	59
4.5.3. Aspects curriculaires des livrets-volet éveil scientifique.....	61
4.5.4. Aspects didactiques des livrets-volet éveil scientifique	62
4.5.5. Synthèse de l'analyse des situations didactiques des livrets-volet éveil scientifique.....	65
4.5.6. Conclusion de l'analyse des livrets-volet éveil scientifique.....	66
4.5.7. Suggestions concernant les livrets-volet éveil scientifique	67
4.6. Livrets de l'apprenant -volet mathématiques	70
4.6.1. Plan d'ensemble des livrets-volet mathématiques.....	70
4.6.2. Aspects matériels et communicationnels des livrets-volet mathématiques.....	70
4.6.3. Aspects curriculaires des livrets-volet mathématiques	73
4.6.4. Aspects didactiques des livrets-volet mathématiques.....	74
4.6.5. Synthèse de l'analyse des situations didactiques des livrets-volet mathématiques.....	77
4.6.6. Suggestions concernant les livrets de l'apprenant-volet mathématiques	86
4.7. Livrets de l'apprenant-volet français	87
4.7.1. Plan d'ensemble des livrets-volet français.....	87
4.7.2. Aspects matériels et communicationnels des livrets-volet français	87
4.7.3. Aspects curriculaires des livrets-volet français.....	89
4.7.4. Aspects didactiques des livrets de l'apprenant-volet français.....	90
4.7.5. Synthèse de l'analyse des activités des livrets-volet français.....	91
4.8. Synthèse de l'analyse documentaire des manuels.....	92
4.8.1. Suggestions au niveau du livre de l'apprenant(e).....	92
5. ANALYSE DES MANUELS PAR LES ACTEURS DU TERRAIN	94
5.1. Profils des participants aux ateliers	94
5.1.1. Profils des animateurs.....	94
5.1.2. Profils des associations	95
5.2. Curricula et manuels mis en œuvre dans les classes	96
5.2.1. Curricula mis en œuvre	96
5.2.2. Manuels de l'éducation non formelle exploités dans les classes.....	96
5.3. Aspects matériels communicationnels des manuels SU.....	100

5.3.1. Facilité d'utilisation des livrets et du guide	101
5.3.2. Lisibilité typographique et linguistique	108
5.4. Aspects curriculaires des manuels SU.....	109
5.4.1. Fonctions pédagogiques des manuels	109
5.4.2. Références à l'APC.....	111
5.4.3. Mise en œuvre des curricula	113
5.4. 4. Progression des apprentissages.....	117
5.5. Aspects didactiques des manuels SU	118
5.5.1. Résolution de problèmes	118
5.5.2. Construction connaissances par les apprenants.....	119
5.5.3. Prise en compte de l'environnement des apprenants	120
5.5.4. Guide et gestion des situations d'apprentissage	120
5.6. Entretiens avec les bénéficiaires.....	121
5.6.1. Profils des bénéficiaires	121
5.6.2. Résultats des entretiens.....	122
5.7. Besoins et propositions d'amélioration des manuels.....	124
5.7.1. Points forts des manuels (SU).....	124
5.7.2. Points à améliorer dans les manuels (SU)	125
5.7.3. Besoins des bénéficiaires et des animateurs et propositions de réponses	126
5.7.4. Propositions d'amélioration des manuels (SU).....	128
5.7.5. Recommandations (ateliers et entretiens).....	130
6. CONCLUSIONS GENERALES DE L'ETUDE	132
6.1. Guide de l'animateur.....	133
6.1.1. Points forts	133
6.1.2. Points à améliorer.....	134
6.2 Livrets de l'apprenant.....	136
6.2.1. Points forts	136
6.2.2. Points à améliorer dans les livrets	138
7. RECOMMANDATION PRIMORDIALE DE L'ETUDE.....	140
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	144
ANNEXES	147
ANNEXE 1 : Grilles d'analyse documentaires des manuels.....	147
ANNEXE 2 : Questions Ateliers sur les manuels et les modules intégration sociale.....	151
ANNEXE 3 : Questions entretiens des bénéficiaires actuels et insérés.....	154

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Supports pédagogiques de l'ENF produits depuis le démarrage.....	14
Tableau 2 : Profils des participants aux ateliers et entretiens	27
Tableau 3 : Tableau récapitulatif des instruments de cueillette de données.....	28
Tableau 4 : Caractéristiques des manuels de l'éducation non formelle.....	32
Tableau 5 : Répartition des fiches pédagogiques du guide selon les matières	34
Tableau 6 : Structure des livrets-volet arabe.....	47
Tableau 7 : Structure des livrets-volet éveil scientifique.....	58
Tableau 8 : Structure des livrets-volet mathématiques	70
Tableau 9 : Structure des livrets-volet français.....	87
Tableau 10 : Répartition des animateurs par genre, âge, niveaux et filières d'études	94
Tableau 11 : Répartition des associations par type, domaine et milieu d'intervention....	95
Tableau 12 : Curricula mis en œuvre dans les classes d'éducation non formelle	96
Tableau 13 : Manuels de l'ENF distribués et utilisés.....	97
Tableau 14 : Livrets de l'apprenant utilisés par type d'insertion	98
Tableau 15 : Livrets de l'apprenant les plus utilisés	99
Tableau 16 : Guides utilisés par les animateurs.....	99
Tableau 17 : Guides les plus utilisés par les animateurs.....	100
Tableau 18 : Facilité utilisation livrets (SU) par les apprenants	101
Tableau 19 : Facilité d'utilisation du livret N1 par apprenants selon matières.....	102
Tableau 20 : Facilité d'utilisation du livret N2 par apprenants selon matières.....	102
Tableau 21 : Facilité d'utilisation du livret N3 par apprenants selon matières.....	102
Tableau 22 : Facilité utilisation des livrets de l'apprenant (SU) par les animateurs.....	104
Tableau 23 : Facilité d'utilisation du livret N1 par les animateurs selon les matières....	104
Tableau 24 : Facilité d'utilisation du livret N2 par les animateurs selon les matières...104	
Tableau 25 : Facilité d'utilisation du livret N3 par les animateurs selon les matières....105	
Tableau 26 : Facilité d'utilisation du guide (SU) par les animateurs	106
Tableau 27 : Facilité d'utilisation guide par animateurs selon matières au niveau 1	106
Tableau 28 : Facilité d'utilisation guide par animateurs selon matières au niveau 2.....	107
Tableau 29 : Facilité d'utilisation guide par animateurs selon matières au niveau 3.....	107

Tableau 30 : Indicateurs d'APC dans les manuels SU	111
Tableau 31 : Les livrets (SU) et le développement des compétences	112
Tableau 32 : Le guide (SU) et le développement des compétences	112
Tableau 33 : Livrets de l'apprenant et traduction des curricula	113
Tableau 34 : Guide de l'animateur et traduction des curricula.....	113
Tableau 35 : Manuels SU et insertion	115
Tableau 36 : Adéquation des livrets avec le niveau des apprenants	116
Tableau 37 : Méthodologie du guide et atteinte des acquis	117
Tableau 38 : Prise en compte du principe de la progressivité dans les activités	117
Tableau 39 : Les manuels (SU) et la résolution de problèmes	118
Tableau 40 : Construction connaissances par les apprenants	119
Tableau 41 : Prise en compte de l'environnement des apprenants.....	120
Tableau 42 : Le guide et la gestion des situations d'apprentissage	120
Tableau 43 : Profils des bénéficiaires interviewés.....	121

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

APC	Approche Par Compétences
AREF	Académie Régionale de l'Education et de la Formation
DENF	Direction de l'Education Non Formelle
ENF	Education Non Formelle
LA	Livret de l'Apprenant
G.A	Guide de l'Animateur
EF	Education Formelle
HG	Histoire Géographie
IEF	Insertion en Education Formelle
IFP	Insertion en Formation Professionnelle
IM	Initiation aux Métiers
IS	Insertion Sociale
SU	Série Unique de manuels
OPC	Objectif Palier des Compétences
OTI	Objectif Terminal d'Intégration
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
UE	Union Européenne

REMERCIEMENTS

A l'issue de cette mission 2B : "refonte des curricula de l'éducation non formelle : Composante manuels et intégration sociale", dans le cadre de l'Appui technique de l'Union Européenne à la Direction de l'Education Non Formelle du Ministère de l'Education Nationale, je souhaite remercier l'ensemble des personnes qui ont permis sa réalisation.

Mes remerciements les plus chaleureux vont d'abord aux bénéficiaires de l'éducation non formelle poursuivant les programmes ou déjà insérés pour leur contribution par la participation à des entretiens et l'expression de leur avis, très pertinents sur les manuels.

Ma reconnaissance va ensuite aux autres acteurs du terrain de l'AREF de Tanger-Tétouan et de l'AREF Doukkala-Abda qui ont participé avec enthousiasme et franchise aux ateliers et ont enrichi les débats : des responsables d'associations, des animateurs et des inspecteurs, des directeurs d'établissements scolaires et des chefs de service de l'éducation non formelle dans les deux AREF et dans les délégations. En plus de participer aux ateliers, ces derniers ont mobilisé les responsables des associations, les animateurs et les bénéficiaires de l'éducation non formelle. Merci aussi à tous ceux qui se sont déplacés de loin.

J'exprime, également, des remerciements tout particuliers aux responsables de la DENE, M. Hssaïne Oujour, son directeur, M. Mohamed Baïdada, le chef de la division la Division de la Formation et des Curricula, M. Hassane Aghzere chef de la division des Projets et de l'Evaluation et leurs collaborateurs pour leur disponibilité, leur aide précieuse lors des entrevues, de la recherche d'information et de l'organisation des missions à l'extérieur de Rabat.

Je remercie très vivement tous les collègues qui m'ont aidée dans l'analyse des volets arabe, éveil scientifique et français des manuels ainsi que les membres de la commission interministérielle de suivi pour leur feed-back constructif.

Enfin, j'adresse mes vifs remerciements à Monsieur Clinton Robinson, le chef d'équipe, pour sa patience et sa lecture du rapport provisoire ; à M. Mohamed Zaari pour la tenue de réunions de coordination des activités de la mission sur les curricula.

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'appui de l'Union Européenne au Secteur de l'Education (2009-2013), l'éducation non formelle a bénéficié d'une assistance technique sous forme d'assistance technique et d'études visant le renouvellement de la stratégie de l'éducation non formelle.

Cet appui technique porte sur différents pôles de la stratégie d'intervention (ciblage des enfants et des zones d'intervention, gestion et suivi des programmes, système d'information et communication et pôles pédagogiques : curricula et formation, ...).

Cette mission 2B « Révision des curricula : composante manuels et intégration sociale » fait partie de la mission 2 inscrite dans le pôle pédagogique de cet appui qui s'intéresse à la révision des curricula, dont les manuels, et à la formation.

Tout en tenant compte des résultats de la mission 2A¹, la mission 2B porte sur deux volets :

- le volet 1 « révision des manuels actuels » vise l'analyse des manuels scolaires actuels de l'ENF préparant le terrain à une éventuelle révision de ces manuels en vue d'en améliorer la qualité ;
- et le volet 2 « proposition d'éléments de modules d'intégration sociale » renforçant l'insertion des enfants et jeunes bénéficiaires de l'ENF.

La pertinence de la mission 2B tient au fait que la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dépend de celle des aides et des supports didactiques utilisés, parmi lesquels les manuels scolaires ainsi que les modules favorisant l'intégration sociale figurent en bonne place. Elle aborde ces sujets dans une approche systémique des curricula, où les différentes composantes sont en interaction constante entre eux et avec d'autres supports.

Du point de vue méthodologique, l'approche adoptée se base sur une analyse de l'existant à travers une analyse documentaire et une consultation des acteurs et des intervenants sur le terrain favorisant ainsi la participation et l'implication des concernés par le thème de la mission.

L'analyse descriptive et critique porte sur l'adéquation de ces manuels aux référents curriculaires de l'éducation non formelle (approche, programmes d'études, méthodologie de l'enseignement-apprentissage des disciplines concernées) ainsi que sur la cohérence et la pertinence des contenus et des situations d'enseignement-apprentissage proposés par les livrets de l'apprenant et des modes de leur gestion didactique consignés dans le guide de l'animateur.

¹ C'est-à-dire l'autre composante de la mission 2, qui s'intéresse à la révision des curricula.

La consultation des acteurs pédagogiques sur le terrain de l'ENF (responsables administratifs de l'ENF, les responsables des associations, animateurs, superviseurs, inspecteurs, enfants bénéficiaires de l'ENF) porte, en plus des aspects traités dans l'analyse descriptive, sur l'aspect utilisation de ces manuels par les animateurs et par les apprenants en classe et hors de la classe, sur l'identification des besoins de ces intervenants en rapport avec les manuels et sur des propositions d'amélioration.

Ainsi, le présent rapport se structure en deux parties comme suit.

La première partie est réservée aux manuels scolaires où sont présentés successivement :

- le contexte de la mission, sa justification et ses objectifs et les résultats attendus;
- le processus méthodologique (cadres conceptuel et méthodologique qui cadrent la démarche méthodologique et fondent les instruments utilisés pour la collecte des données;
- les résultats concernant les manuels (états des lieux.

La seconde partie, consacrée aux modules d'intégration sociale comprend :

- la justification du thème, les objectifs à atteindre et les outputs;
- la méthodologie mise en œuvre;
- les résultats obtenus: identifications des pratiques existantes en termes d'intégration sociale, proposition de structures de modules, un exemple de module élaboré.

Pour permettre une exploitation directe des modules, cette partie est rédigée en arabe.

1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Instituée au Maroc en 1997 dans le cadre du « droit à l'éducation pour tous », l'éducation non formelle est une réponse stratégique à deux phénomènes: la non scolarisation des enfants et l'abandon scolaire précoce, pour diverses raisons. Conçue comme complémentaire de l'éducation formelle, elle offre une autre chance de scolarisation des enfants encore sous obligation scolaire et ne fréquentant pas l'école, en vue de leur insertion dans l'école formelle, la formation professionnelle ou de leur préparation à la vie active.

1.1. Une population ciblée de profils d'entrée hétérogènes et avec des attentes diversifiées

Pour atteindre l'objectif de l'insertion/réinsertion, l'éducation non formelle propose des parcours diversifiés, répondant aux diverses attentes des enfants ciblés dont les profils d'entrées sont très hétérogènes et varient selon la tranche d'âge, l'éventuel parcours scolaire antérieur, les expériences de vie acquises, la situation socio-psychologique, économique et culturelle... D'autre part, ces parcours prennent en compte les profils de sortie de cette population, établis d'après les diverses attentes, d'abord, des intéressés eux-mêmes et, ensuite, de leurs parents/tuteurs.

1.2. Des animateurs pédagogiques de profils variés

Par ailleurs, une autre catégorie d'intervenants, à savoir les animateurs chargés de l'enseignement dans les classes d'éducation non formelle, sont aussi de profils différenciés : sortis des filières universitaires scientifiques ou littéraires, bacheliers des fois, sans emploi et peu (ou pas du tout) formés pour accomplir leur mission. En effet, devant encadrer des enfants/adolescents en situations difficiles, c'est de mission qu'il faut parler et pour laquelle ils ont besoin, outre la formation, d'être dotés de supports didactiques dont des manuels (Livres pour l'apprenant et guide pédagogique pour l'animateur).

Afin de répondre à ces profils, la DENF s'est dotée, depuis son démarrage, d'une stratégie avec une vision et des axes de développement, parmi lesquels figure l'axe pédagogique où les principes d'adaptation et de souplesse ont été à la base de la conception et l'élaboration des curricula et des moyens didactiques spécifiques, dont les manuels.

1.3. Des documents pédagogiques spécifiques à l'éducation non formelle élaborés

Depuis le démarrage des programmes d'intervention de l'éducation non formelle, les curricula et les supports didactiques spécifiques n'ont cessé de se développer

selon un processus scientifique fondé sur des analyses de besoins en éducation des différentes catégories d'enfants visés :

- la réalisation d'une étude sur les profils des enfants cibles (Royaume du Maroc, 1998). Cette étude a dressé une typologie des enfants non scolarisés ou déscolarisés précocement afin de bien cibler les programmes éducatifs, les curricula et les autres interventions de l'éducation non formelle. Elle a permis de dégager trois catégories d'enfants :
 - un groupe d'enfants ne fréquentant pas l'école et restant à la maison, en famille dont les enfants du milieu rural, souvent occupés avec des tâches agricoles ;
 - un groupe d'enfants dont l'encadrement éducatif familial est défaillant, en situation de travail vu la précarité des conditions de vie ;
 - un groupe d'enfants en situation difficile, sans encadrement familial, souvent avec des problèmes psychologiques, en rupture avec la famille et souvent dans le travail informel.
- Sur la base des résultats de la précédente étude, l'élaboration et la mise en œuvre de supports didactiques, au fur et à mesure selon les projets de coopération (AGFUND, UNICEF et CFWB), par des concepteurs motivés par le défi à relever : offrir d'autres chances de scolarisation et ouvrir des perspectives d'avenir aux enfants en situation précaire, touchés par la non scolarisation ou la déscolarisation.

Résumés dans le tableau ci-dessous, à partir des différents rapports annuels de la Direction de l'Education Non Formelle, selon les priorités définies par le département de l'éducation et surtout en fonction des moyens disponibles, principalement, ceux de la coopération internationale, sous forme d'assistance technique.

C'est ainsi que plusieurs étapes peuvent être distinguées :

- ❖ 1997 – 1998 : *Pas de manuels. Adaptation des manuels du formel par les animateurs ou utilisation d'autres manuels.* Phase de démarrage de l'éducation non formelle en tant que projet. Elaboration d'une stratégie d'éducation non formelle.
- ❖ 1999 – 2003 : *Priorité à la généralisation de l'éducation et à la lutte contre le travail des enfants.* Elaboration de différents documents pédagogiques ciblant les enfants à insérer à l'école et ceux dans le secteur de l'artisanat.
- ❖ 2004 – 2009 : *Tous les enfants cible de l'éducation non formelle sont prioritaires.* Elaboration/finalisation d'une collection de 4 séries de manuels ciblant l'insertion en éducation formelle, l'insertion en formation professionnelle (formation dans les centres de l'OFPPPT ou initiation à un métier par l'association partenaire de la direction de l'éducation non formelle).
- ❖ 2010 - ... : *Adoption d'une série unique de manuels pour l'ensemble des bénéficiaires de l'éducation non formelle, quel que soit le curriculum suivi et le profil de sortie visé.* Finalisation du socle de compétences.

Tableau 1: Supports pédagogiques de l'ENF produits depuis le démarrage

Dates	Documents produits	Objectifs	Cibles/destinataires
1997- 1998 <i>Phase démarrage de l'ENF</i>	Pas de manuels. Adaptation des manuels du formel par les animateurs ou utilisation d'autres manuels	L'adaptation des manuels de l'EF et les outils produits ad hoc visent à préparer les bénéficiaires à l'insertion à l'école pour contribuer à la généralisation de la scolarisation au primaire	Enfants de 9-11 ans et les animateurs
1999 - 2003 <i>Priorité à la généralisation de l'éducation et à la lutte contre le travail des enfants</i>	1. Guides pédagogiques + fiches au profit des enfants de 9 - 11 ans	Préparer les bénéficiaires à l'insertion à l'école pour contribuer à la généralisation de la scolarisation au primaire	Enfants de 9-11 ans et les animateurs
	2. Guide pédagogique sur les droits de l'enfant	Permettre à l'éducateur de s'approprier et de faire approprier aux bénéficiaires les droits de l'enfant.	Adressé à tous les éducateurs (y compris enseignants du formel). Retombées sur élèves de l'ENF et de l'EF
	3. Programme éducatif au profit de jeunes filles non scolarisées (14-16 ans) en milieu rural. (Guide de l'animateur + fiches pédagogiques.	Assurer une éducation de base articulée avec l'initiation à des métiers locaux.	Filles de 14-16 ans non scolarisées du rural
	4. Supports didactiques en matière d'intégration de l'éducation en matière de population (l'éducation à la santé et l'éducation à l'environnement) :	Intégrer l'éducation en matière de population dans les programmes d'éducation non formelle ;	Tous les bénéficiaires de l'éducation non formelle.
	5. Curriculum et documents didactiques d'accompagnement (artisanat): fiches pédagogiques pour apprenants fiches pédagogiques pour animateur matériels didactiques collectif et individuels (Existe en version CD)	Motiver les apprenants par des apprentissages directement liés à leur préoccupation Permettre aux apprenants de faire des apprentissages significatifs Accompagner les manuels	Enfants dans le secteur de l'artisanat; leurs animateurs
	6 Guide pédagogique pour l'éducation des enfants du milieu rural + fiches pédagogiques	Prendre en compte le contexte rural sans pour autant y enfermer les apprenants.	Enfants du milieu rural

2004 - 2009	1. Document de référence précisant : les Orientations générales et les compétences à développer.	Préciser les différents programmes éducatifs à produire et leurs caractéristiques	différentes catégories de public cible : insertion scolaire, insertion formation professionnelle, insertion milieu rural et insertion des enfants en situation difficile
	2. Finalisation du premier socle de compétences (2005) : « Curriculum rural »	Disposer d'un socle de compétences à développer chez les enfants de l'éducation non formelle.	Tous les enfants ciblés par l'éducation non formelle
	3. Elaboration d'une collection de 4 séries de manuels (6 guides pour les éducateurs et 15 livrets pour les apprenants) couvrant les différents programmes : « Ensemble pédagogique pour l'enseignement des curriculums [sic] de l'éducation non formelle ».	Disposer d'une variété de manuels adaptés aux profils de sortie des bénéficiaires de l'éducation non formelle	Tous les enfants, selon le type d'insertion visé ; Appliqués de 2006/2007 jusqu'en 2010
2010 - ...	1. Adoption d'une série unique de manuels pour l'ensemble des bénéficiaires de l'éducation non formelle	Disposer d'une seule série de manuels	Tous les enfants ciblés par l'éducation non formelle
	2. Finalisation du socle de compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Outiller la mise en place de l'approche par compétences • Mettre en place les outils/situation d'évaluation dans une perspective de certification des acquis en ENF 	Tous les enfants ciblés par l'éducation non formelle

1.4. Des manuels adaptés aux profils de sortie des bénéficiaires expérimentés

- Comme indiqué dans le tableau ci-dessus, le processus a débouché, d'abord, sur l'existence d'une collection de manuels « *Ensemble pédagogique pour l'enseignement des curriculums [sic] de l'éducation non formelle* » appliqués de 2006/2007 à 2010. Cette collection de 15 livrets pour les apprenants et 6 guides de l'enseignant/animateur est répartie en quatre (4) séries de manuels (guides de l'animateur et livrets de l'apprenant) correspondant chacun à un curriculum en fonction des catégories d'enfants et de leurs besoins éducatifs identifiés par l'étude :
- *Ensemble pédagogique pour l'enseignement des curriculums [sic] de l'éducation non formelle. Programme d'insertion à l'école* » : 3 guides (1 par niveau) et 6 livrets de l'apprenant (2 par niveau, l'un regroupant les langues arabe et français et l'autre les mathématiques, l'éveil scientifique ainsi que l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté) ;
- « Ensemble pédagogique pour l'enseignement des curriculums [sic] de l'éducation non formelle. Programme d'insertion en formation professionnelle » : 1 guide et 3 livrets ;
- « Ensemble pédagogique pour l'enseignement des curriculums [sic] de l'éducation non formelle. Programme d'insertion sociale » : 1 guide et 3 livrets ; adressés aux enfants en situation difficile
- « Ensemble pédagogique pour l'enseignement des curriculums [sic] de l'éducation non formelle. Programme pour les enfants du milieu rural » : 1 guide et 3 livrets.
- Si les trois premières séries de manuels portent comme titre le parcours d'insertion visé, soit le profil de sortie attendu, il n'en est pas de même pour la 4^{ème} série. Comme l'indiquent les titres de cette série de documents, il ne s'agit pas d'insertion au milieu rural mais d'un programme pour les enfants de ce milieu : ce sont plutôt des manuels favorisant des apprentissages significatifs en liaison avec le contexte des apprenants.

Le ciblage et la contextualisation des curricula et des manuels produits constituant l'un de leurs atouts, une expérimentation sur le terrain de la collection des 4 types de manuels (livrets des apprenants et guides des animateurs) a été réalisée et un rapport publié (Royaume du Maroc, 2007 – en arabe).

Bien élargie, elle a touché 13 AREF et 48 délégations dans les trois milieux : rural, urbain et périurbain. Son objectif principal était d'agir sur la qualité des manuels afin de maximiser le taux d'insertion des enfants bénéficiaires, à l'école formelle, à la formation professionnelle ou les préparer à la vie active.

Par ailleurs, certaines études se sont intéressées à l'impact de ces manuels sur les résultats des apprenants. En particulier, l'étude « Rendement des programmes de l'éducation non formelle (Ecole de la Deuxième Chance) dans les régions du Nord » réalisée en 2009 par la DENF a relevé que :

- Les programmes les plus suivis sont ceux visant l'insertion scolaire à l'école que les parents des bénéficiaires ayant abandonné considèrent comme ce qui ne convient pas le mieux à leurs enfants.
- la majorité des associations perçoivent les programmes comme non adaptés aux bénéficiaires et incomplets ne traitant pas toutes les matières ;
- leur pluralité est jugée comme rendant difficile leur application : les associations et les animateurs préfèrent un seul programme. Or on relève là une insuffisance de communication et de formation quant à la mise en œuvre des programmes et le choix des options ;
- pour l'ensemble des acteurs et des bénéficiaires (aussi bien ceux qui ont achevé le cycle éducation non formelle que ceux qui y sont encore), les programmes sont restreints uniquement aux apprentissages de base et déplorent qu'ils ne soient pas accompagnés d'activités parascolaires ou d'activités d'initiation à un métier ;
- les bénéficiaires sortis avec succès sont partagés quant à l'adaptation des programmes : pour les uns, ils sont motivants et encourageants pour continuer la scolarisation ; pour les autres, ils sont inadaptés parce qu'ils ne sont pas accompagnés d'activités complémentaires.

1.5. Les manuels adoptés actuellement

- Depuis 2010, un ensemble de contraintes, principalement matérielles, ont amené les responsables à opter pour le remplacement de la collection des 4 séries de manuels par une série unique de manuels (MSU), choisie parmi les quatre.
- Le choix a été effectué selon le critère d'application de l'approche par compétences, la série la plus proche étant celle des programmes pour les enfants du rural. Supposée couvrir les curricula en application et répondre aux divers profils de sortie de ses destinataires, elle est passée par une phase d'adaptation ayant abouti à la série unique « *Curriculum de l'éducation non formelle* » composée :
 - d'un seul guide pour les animateurs couvrant tous les niveaux d'éducation non formelle et les 4 matières programmées sous le titre de: « *Curriculum de l'éducation non formelle : guide de l'enseignant (e)* »
 - de 3 livrets pour les apprenants, un livret par niveau d'éducation non formelle rassemblant les 4 matières enseignées en ENF (arabe, éveil scientifique, mathématiques et français) :
 - « Curriculum de l'éducation non formelle : livret de l'élève, niveau 1 »
 - « Curriculum de l'éducation non formelle : livret de l'élève, niveau 2 »
 - « Curriculum de l'éducation non formelle : livret de l'élève, niveau 3 »
- Dans ce contexte et cette évolution, les questions suivantes s'imposent :
- comment s'associe cette série aux curricula appliqués ?
- Quel rapport avec l'approche par compétences ?

- Qu'en est-il du développement des compétences déclinées dans le socle de compétences?
- Quelle réponse apporte-t-elle aux besoins du terrain en la matière ?

Ainsi, cette mission 2B « Révision des curricula: composante manuels et modules d'intégration sociale » s'intéresse-t-elle dans son volet manuel au réexamen du contenu et de la structure de la série unique utilisée depuis 2010, décrite précédemment.

2. OBJECTIFS ET RESULTATS ESCOMPTES

Pour le volet « révision des manuels scolaires », la mission 2B vise ainsi à répondre aux questions suivantes :

Q1 : Les manuels (livrets et guide) dans leur forme actuelle répondent-ils aux exigences et aux besoins des classes non formelles ?

En d'autres termes,

1. Ces manuels sont-ils en cohérence avec les référents curriculaires en ENF (APC, méthodologie d'enseignement-apprentissage adoptée ...)?
2. Ces manuels permettent-ils de développer les compétences visées par les différents curricula de l'ENF? Favorisent-ils l'accès aux parcours d'insertion visés ?
3. Les situations didactiques dans ces manuels permettent-elles de développer les compétences visées ? Sont-elles pertinentes (significatives, fonctionnelles) et favorisent-elles un apprentissage significatif ?
4. Quelle utilisation de ces manuels ? Avec quelle facilité? Avec quelles difficultés ?

Q2 : Quels sont les éléments à améliorer et quelles sont les propositions pour cette amélioration ?

En d'autres termes,

1. Quels sont les points forts des manuels actuels?
2. Quels sont les besoins des intervenants (animateurs, apprenants, ...) en relation avec les manuels ?
3. Quelles améliorations apporter à ces manuels ?

2.1. Objectif général

L'objectif général de cette mission 2B est d'assurer un encadrement pertinent, utile et de qualité aux apprenants afin d'améliorer leur insertion dans le milieu socioprofessionnel ou leur intégration dans le système scolaire.

2.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques de la mission 2B, volet « révision des manuels », se présentent comme suit :

- Analyser les manuels de la série unique utilisés dans les classes (MSU : les 3 livrets de l'apprenant et le guide de l'animateur) ;
- proposer des amendements en tenant compte de la révision des curricula (qui est réalisée dans la mission 2A).

2.3. Résultats à atteindre

Le résultat attendu de la mission 2B volet « révision des manuels » est :

- Une analyse détaillée des manuels de la série unique utilisée actuellement avec des propositions d'amendements basés sur les recommandations pour la révision des curricula (mission 2A).

3. METHODOLOGIE

Cette partie présente un cadre conceptuel qui oriente l'analyse ainsi qu'un cadre méthodologique précisant la démarche, les instruments utilisés et la population consultée au cours de l'investigation de terrain.

3.1. Cadre conceptuel

Le manuel scolaire contribue très fortement à la réalisation de la déclaration du cadre de Dakar (UNESCO, 2003) basé sur le principe en vertu duquel « l'accès à une éducation de qualité est un droit de chaque enfant ». Plus spécifiquement, l'atteinte des objectifs 3 et 6 :

Objectif 3 : Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que des compétences nécessaires dans la vie courante.

Objectif 6 : Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

3.1.1. Concept et fonctions de « manuel scolaire »

Sans exclure d'autres outils didactiques, les manuels scolaires sont une des composantes du curriculum, et un support important pour renforcer l'efficacité scolaire. Comme le précise Jonnaert (2009, p.7), s'ils appuient l'implantation d'un curriculum, ils ne constituent nullement des entités isolées mais en font partie et contribuent à son l'efficacité par leur qualité, leur disponibilité, leur faible coût et l'usage pertinent qu'en font les enseignants.

Le manuel scolaire est aussi l'un des moyens d'apprentissage et d'enseignement les plus répandus dans tout système éducatif. Il constitue un référentiel de base à la disposition des enseignants pour la préparation des cours et le choix des situations d'apprentissage et d'évaluation. Il est perçu souvent comme une traduction complète du curriculum et non pas comme un support didactique, produit d'un processus de transposition didactique. Cette dominance du manuel scolaire dans la pratique pédagogique, si elle permet un travail organisé (programmation des apprentissages, respect des grands traits du programme scolaire, cohérence de l'intervention...), elle conduit malheureusement à cacher bien des aspects du curriculum (vision globale des curricula, compétences visées, orientations et choix au niveau des valeurs et des profils de sortie visés...), soit tout l'arrière-plan qui fonde les curricula et les manuels.

En d'autres termes, cette dominance des manuels entraîne un glissement de sens : considérer le manuel comme l'équivalent des curricula conduit des enseignants à se limiter à l'application à la lettre des contenus du manuel sans prendre le recul nécessaire qui permet d'inscrire ces contenus dans une perspective large d'éducation et de formation. Ce fait s'accroît chez les animateurs qui dont la formation est insuffisante.

Selon Seguin (1989), les manuels scolaires représentent un support du processus enseignement-apprentissage et doivent correspondre aux programmes. Cette correspondance concerne principalement les objectifs, les contenus et la méthodologie de l'enseignement de chacune des disciplines.

Le manuel scolaire est aussi vu comme « un outil pédagogique dont le but est de faciliter l'acte d'enseigner et celui d'apprendre divers contenus reliés à des programmes d'études. » (Gouvernement du Québec, 1993, p.2). « Il ne permet pas uniquement de réunir un ensemble de connaissances, il constitue un centre de références. Il invite à établir des liens entre les notions étudiées, à réaliser leur synthèse et à vérifier la valeur des apprentissages. Il peut aider le maître à traiter exactement toutes les parties du programme. » (Gouvernement du Québec, 1993, p.1)

Gérard et Roegiers (1993, p.5) définissent le manuel scolaire par rapport l'apprentissage /aux apprentissages :

« Le manuel scolaire peut être défini comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité. Un manuel scolaire possède plusieurs caractéristiques :

- Il peut remplir différentes fonctions associées aux apprentissages ;
- Il peut porter sur différents objets d'apprentissage ;
- Il peut proposer différents types d'activités susceptibles de favoriser l'apprentissage. »

C'est un second tuteur pour l'apprenant. Sa qualité, son contenu et son esthétique déterminent en grande partie la capacité d'attraction qu'il peut exercer sur l'élève particulièrement dans les premières années de sa scolarité.

Seguin (1989) distingue le *guide du maître* du *manuel scolaire* (appelé aussi ailleurs livre ou livret de l'élève). Le premier « est un instrument d'enseignement destiné à faciliter le travail de l'enseignant ». Il doit lui indiquer : les compétences à développer, les objectifs poursuivis

par chaque discipline, les contenus à enseigner, une progression des contenus selon des périodes déterminées (trimestre, semestre, année), pour les unités d'enseignement, la (les) méthodologie(s) pédagogique(s) à suivre, le matériel didactique à utiliser et les procédés d'évaluation des résultats des élèves.

Quant au second, il est plutôt un instrument destiné à l'élève et « prépare le travail d'apprentissage ». Il devrait avoir une organisation et une structuration facilitant l'apprentissage avec souvent des illustrations facilitant la lecture et la compréhension du texte. Comme il doit proposer à l'élève des exercices d'application, des activités, une évaluation de ses résultats. Constituant une référence pour l'enseignant, il doit permettre à l'élève de travailler par lui-même, après la leçon du maître.

D'autres encore (Canada. Ontario, 2008) scindent les guides d'enseignement en « guide principal » et « guides complémentaires. Le premier contient tous les aspects théoriques et les seconds traitent des aspects pratiques en application des principes et fondements dans le guide principal.

Comme le souligne Bruillard (2005), le manuel « demeure l'outil de travail individuel et portatif dont l'utilisation est la plus souple. »

Choppin, cité par Bruillard (2005) relève quatre fonctions essentielles des manuels : référentielle (programmes) ; instrumentale ; idéologique et culturelle ; documentaire.

Tout en distinguant les fonctions des manuels des usages qui en sont faits, on s'accorde à distinguer les fonctions d'un manuel pour les apprenants et pour les enseignants.

- Fonctions du manuel relatives à l'apprenant

La forme et le contenu des manuels peuvent avoir une incidence quant à l'accomplissement des fonctions qui leur sont dévolues. Certains auteurs ont essayé de préciser **les fonctions du manuel scolaire**. Gerard et Roegiers (2003) ; Peysers, Gerard et Roegiers (2006), distinguent deux grandes catégories de fonctions :

- Les fonctions relatives à l'apprentissage

- Transmission de connaissances
- Développement d'habiletés et de compétences
- Consolidation des acquis
- Évaluation des acquis

- Les fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle

- Aide à l'intégration des acquis
- Référence
- Éducation sociale et culturelle

1. Fonction de transmission de connaissance : C'est la fonction la plus reconnue. Le manuel scolaire permet de transmettre des connaissances, mais l'apprenant doit être capable de répéter ces savoirs et exercer sur eux un savoir-faire cognitif en les utilisant dans un contexte d'apprentissage...

2. Fonctions de développement des capacités et de compétences : en plus de permettre d'assimiler une série de connaissances, le manuel vise également à faire acquérir des méthodes et des attitudes. Dans l'acquisition de capacité et de compétences on met l'accent sur l'activité. On amènera l'apprenant à exercer cette activité sur de nombreux objets d'apprentissages.

3. Fonction de consolidation de l'acquis : Il s'agit, après avoir appris un savoir ou un savoir-faire, de l'exercer dans des situations différentes : c'est le rôle des exercices. C'est le rôle des exercices d'application et d'entraînement. La variété des exercices peut favoriser l'autonomisation/individualisation de l'apprentissage et la différenciation pédagogique en permettant à chacun de progresser en fonction de ses acquis et de son cheminement personnel tout en assurant à tous la maîtrise d'un seuil minimum de compétence sans empêcher certains apprenants d'aller au-delà de ce seuil minimum.

4. Fonction d'évaluation de l'acquis : L'évaluation doit être de type formatif et devrait déterminer la remédiation la plus appropriée aux difficultés de chaque apprenant en vue de la faire progresser. La fonction d'évaluation est présente à travers des outils d'évaluation ou d'auto évaluation.

5. Fonction d'aide à la structuration et l'intégration des acquis : en présentant des résumés, des synthèses et en institutionnalisant les savoirs enseignés et en poursuivant des objectifs d'intégration des acquis :

- intégration verticale : connexion des savoirs et des savoir-faire qui sont en amont et en aval au sein de la même discipline.

- intégration horizontale : combinaison des capacités et des compétences acquises à travers diverses disciplines.

6. Fonction de référence : un manuel scolaire peut être considéré comme un outil auquel l'apprenant peut se référer pour obtenir une information.

7. Fonction d'éducation sociale et culturelle : Cette fonction concerne tous les acquis liés aux comportements, aux relations avec l'autre, à la vie en société en général.

- Fonctions relatives à l'enseignant

Concernant les fonctions principales pour les enseignants, le manuel est une aide pour la planification des apprentissages visés, le choix des situations et des exercices. Il remplit aussi une fonction de formation. Ils leur permettent de mieux exercer leur rôle de professionnel dans le processus enseignement-apprentissage. De plus, ils contribuent à développer des innovations pédagogiques. Ils peuvent apporter une multitude de nouvelles pistes, de nouveaux outils, de nouvelles pratiques qui tiennent compte de l'évolution des connaissances pédagogiques, de la sensibilité de chaque enseignant et de la spécificité des contextes.

3.1.2. Perspective didactique

Dans l'analyse des manuels on se place dans une triple perspective :

- l'approche par compétences (APC) ;
- la conception socioconstructiviste de l'enseignement apprentissage qui met l'apprenant au centre du processus pédagogique et prône l'apprentissage actif où ce

qui est mis en avant est la motivation et l'intérêt de l'apprenant, qui doit se traduire par une participation plus active dans le processus d'apprentissage.

- la transposition didactique à travers les situations didactiques comme environnement de la construction des savoirs : position qui se démarque de l'approche transmissive ou behavioriste.

Les manuels de l'ENF doivent traduire l'approche pédagogique adoptée au niveau des référents curriculaires de l'ENF, à savoir l'approche par compétences (explicité dans le document : *Choix et orientations des curricula de l'ENF*, 2004 et dans le document " *Curriculum de l'éducation non formelle selon l'approche par compétences*", 2005 et *Socle de compétences de l'éducation non formelle*, 2010).

Un manuel sera jugé conforme avec l'APC s'il répond aux critères suivants:

- Les compétences sont le point de départ de la planification des leçons
- il y a des situations d'installation des ressources (savoirs et savoir-faire) et des situations d'intégration des apprentissages
- les situations d'apprentissage ont du sens pour les apprenants, c'est-à-dire sont pertinentes du point de vue signification et fonctionnalité;
- les activités d'apprentissage suscitent la réflexion des apprenants sur leur propre action et sur son résultat: l'apprenant est amené à réfléchir sur sa propre action, à établir des liens entre son action et ses résultats, à vérifier la pertinence de ces résultats,...
- le manuel favorise l'interdisciplinarité.

Enfin, l'une des composantes fondamentales d'un manuel réside dans les situations d'enseignement-apprentissage (situations didactiques). Elles constituent, en effet, le cœur de l'apprentissage par l'environnement didactique qu'elles offrent et qui influe sur les acquis des apprenants et le sens des notions développées. Dépendamment de leurs choix et de la manière dont elles sont gérées dans les classes, l'apprenant peut être :

- soit, mis dans une situation de résolution de problèmes et être amené à s'investir et construire ses connaissances ;
- soit, mis dans une situation de simple reconnaissance, ou par le conditionnement (maîtrise de savoirs et de pratiques/règles par l'imitation et la répétition).

C'est dans cette perspective que l'analyse des manuels donne une grande importance à ces deux aspects curriculaires et didactiques.

3.2. Processus méthodologique

Pour réaliser cette étude relative aux manuels et aux modules d'intégration sociale, le processus méthodologique mis en œuvre est conforme aux principes, approches et démarches suivantes.

3.2.1. Principes

Se plaçant dans une vision constructiviste, deux principes essentiels, la **capitalisation** des acquis et la **rationalisation des moyens**, sous-tendent la méthodologie choisie. Il ne s'agit

pas de partir à zéro mais de construire en exploitant les expériences cumulées et en analysant d'abord l'existant. En effet, depuis le démarrage de l'éducation non formelle, des documents ont été élaborés, des actions étaient menées, des intervenants de différents profils se sont impliqués à des niveaux différents dont il faut tenir compte.

3.2.2. Approches adoptées

Entre autres, trois approches essentielles sont adoptées :

- une **approche systémique** des curricula dont les outils/supports pédagogiques, constituent un élément fondamental dans la mise en œuvre, particulièrement les manuels et les modules d'intégration sociale. Cette étude (mission 2B) est donc réalisée en interaction avec la mission 2A relative aux curricula, les deux missions constituant les deux parties de la même mission 2, la décomposition de cette dernière étant pour des raisons de commodité de réalisation. En conséquence, la coordination entre les deux missions 2A et 2B est vitale, voire une obligation.
- une **approche qualitative** à travers une analyse de contenu semble plus adéquate puisqu'il s'agit d'analyser des manuels et autres documents en rapport avec le sujet, de consulter des intervenants pour faire l'état des lieux sur le terrain, identifier leurs propositions d'amélioration et leurs besoins en rapport avec l'utilisation des manuels ainsi l'amélioration de l'intégration sociale des bénéficiaires de l'ENF;
- une **approche participative** et de **concertation** consistant à impliquer et faire contribuer tous les acteurs privilégiés impliqués dans l'éducation non formelle, y compris les enfants bénéficiaires.
- Le commanditaire est aussi impliqué, plus particulièrement, la Division de la formation et des curricula, à travers des réunions de concertation autour du suivi de l'avancement de l'étude et de la validation des résultats. Cette implication a aussi été renforcée par la participation de la commission de pilotage de la mission, composée de représentants d'autres directions du Ministère de l'Education Nationale (Direction des curricula, Centre des examens et de l'Evaluation, ... et de représentants d'autres départements ministériels et du département de la formation professionnelle et de l'OFPPPT). Cette commission de pilotage est constituée par la Direction de l'Education Non Formelle, dans un souci d'impliquer les différentes structures concernées par la problématique des enfants non scolarisés ou déscolarisés.

3.2.3. Démarches et outils méthodologiques

En conformité avec l'approche systémique adoptée dans cette étude, la coordination avec la mission 2A relative aux curricula est à la base du travail. Elle est adoptée à travers :

- la tenue de réunions de concertation et de coordination entre les consultants et le superviseur chargés de la mission 2 (missions 2A et 2B) et le chef du projet de l'appui technique de l'UE.
- la préparation de l'investigation sur le terrain au niveau du choix des lieux, du timing et des participants, les thèmes abordés dans les ateliers et les entretiens. Pour la

réalisation de cette investigation, elle s'est déroulée dans les mêmes AREF, aux mêmes moments et avec les mêmes participants.

3.2.3.1. Démarches adoptées

La démarche méthodologique mise en œuvre repose sur les opérations suivantes :

- Collecte des données ;
- Analyse des données remontées;
- Rédaction des rapports.

Quant aux méthodes mises en œuvre, il s'agit :

- d'investigation documentaire par une analyse experte des manuels en application ainsi que l'analyse du contenu des documents disponibles sur la base de deux grilles d'analyse élaborées à cet effet (voir description ci-dessous) ;
- d'une consultation du terrain par la tenue d'ateliers avec les intervenants privilégiés (animateurs, inspecteurs, directeurs d'école, associations, chefs de services) et d'entretiens avec les apprenants, premiers concernés.

3.2.3.2. Investigation documentaire : Analyse des manuels et documents d'accompagnement

Cette investigation consistant en une analyse fine de divers aspects des manuels et de documents d'accompagnement, a pour but de relever les points forts et de détecter les insuffisances que présentent ces manuels pour aboutir à des recommandations sur les correctifs et les améliorations à leur apporter pour rehausser leur qualité aussi bien didactique et pédagogique que matérielle et technique. Elle concerne les différents documents disponibles : la série de manuels composée d'un guide de l'animateur de trois livrets de l'apprenant en application dans les classes d'éducation non formelle depuis 2010 (Royaume du Maroc, 2008) ainsi que le socle de compétences (Royaume du Maroc, 2010).

- Grilles d'analyses

L'analyse descriptive et critique des manuels de l'ENF traite essentiellement les aspects curriculaires, pédagogiques et didactiques, sans négliger les aspects matériels et communicationnels, vu leur impact sur la motivation de leurs utilisateurs. Elle repose sur deux grilles complémentaires construites de façon à permettre d'apporter des éléments de réponses aux questions posées par l'étude.

Une première grille couvre les aspects liés à la forme, au contenu et à l'utilisation des manuels, à savoir :

- l'identité des manuels ;
- les aspects matériels et communicationnels ;
- les aspects curriculaires ;
- les aspects didactiques/ pédagogiques.

Ainsi quatre dimensions sont retenues dans la grille (Annexe 1) :

1. La dimension physique du manuel : identité, structure d'ensemble, en tant que matériel didactique ;
2. La dimension d'utilisation: attrait, facilité d'utilisation, aspects communicationnels ... ;

3. La dimension curriculaire : adéquation avec les référents des curricula ;
4. La dimension didactique: les situations didactiques, la résolution de problèmes comme principal contexte d'apprentissage des mathématiques, la gestion de ces situations...

Chacune de ces dimensions est déclinée en un ensemble de critères qui, à leur tour, sont opérationnalisés par des indicateurs observables.

Les deux premières catégories renvoient aux caractéristiques techniques et physiques du manuel et sa qualité en tant que support de communication. Les deux autres catégories renvoient aux aspects curriculaires, pédagogiques et didactiques : conformité des manuels avec les référents curriculaires de l'ENF (APC, contenus et méthodes induites et caractéristiques didactiques).

La deuxième grille (Voir Annexe 1, grille G2) approfondit l'analyse des aspects didactiques des manuels à travers une analyse des situations didactiques.

Partant du principe que, quel que soit la qualité du curriculum ou des programmes ou de l'approche adoptée, en dernier lieu, ce sont les situations didactiques qui traduisent leur mise en œuvre. Elles constituent le cœur des activités d'enseignement et d'apprentissage et en déterminent la pertinence, l'efficacité, l'efficience et donc la qualité des apprentissages.

Cette deuxième grille sert ainsi pour une analyse spécifique aux situations didactiques proposées dans les leçons ainsi que les situations d'évaluation de l'OPC et de l'OTI. Cette analyse examine chaque type de situations proposées dans le livret de l'apprenant pour en déterminer, entre autres :

- la pertinence didactique par rapport à l'objectif qu'elles visent ;
- l'ouverture ou la fermeture par rapport à l'opportunité de mettre l'apprenant devant une situation-problème qu'il résout;
- la contribution de l'apprenant à la construction du sens de la connaissance visée.

C'est ainsi que cette grille couvre les éléments suivants :

- la référence de la leçon et son titre ;
- la notion concernée ;

et pour chacune des situations constituant la leçon :

- le contexte/habillage ;
- des observations didactiques sur la situation ;
- une proposition d'amélioration, le cas échéant.

Afin de maintenir une cohérence dans l'analyse et de suivre, plus particulièrement, la progression des apprentissages, l'analyse est faite par matière et non par niveau: l'arabe, le français, les mathématiques et l'éveil scientifique. Cette présentation facilitera aussi une exploitation ultérieure du rapport par le commanditaire en vue d'une révision éventuelle des manuels.

3.2.3.3. Consultation du terrain

- Population consultée

Fondée sur une approche participative, et vu l'importance de connaître et de tenir compte des avis, des points de vue et des propositions des acteurs, la consultation a touché une diversité d'acteurs/intervenants concernés par la thématique de la mission :

- les responsables de la DENF au niveau central et décentralisé ;
- les responsables des associations et/ou les superviseurs ;
- les animateurs (rural et urbain);
- les inspecteurs chargés du suivi des classes d'éducation non formelle ;
- les directeurs d'écoles assurant le suivi des classes d'éducation non formelle ;
- les enfants bénéficiaires (rural et urbain): bénéficiaires inscrits au moins en 2^{ème} année d'éducation non formelle et bénéficiaires ayant achevé le cycle de l'éducation non formelle et insérés dans un des parcours de sortie (à l'école, en formation professionnelle, ...)

Deux académies sont concernées : l'AREF de Tanger-Tétouan, l'AREF de Doukkala-Abda.

Tableau 2 : Profils des participants aux ateliers et entretiens		
POPULATION	AREF Tanger- Tétouan	AREF Doukkala- Abda
Bénéficiaires	25	11 (5 actuels + 6 finissants)
Animateurs	20	22
Chefs de service	5 (4 Délégations + AREF) Tanger-Asilah; Tétouan ; Larache; Chaouen	5 (4 Délégations + AREF) El Jadida, Safi, Sidi Bennour et Youssoufia
inspecteurs	8 (2 par délégation)	9
associations/superviseurs	10	13
Directeurs d'écoles chargés du suivi	1	3

- Questionnaires des ateliers et des entretiens

Comme les deux grilles d'analyse documentaire, le guide des ateliers (Annexe 2) comprend les mêmes thématiques : aspects physique et communicationnels, facilité d'utilisation, aspects curriculaires et aspects didactiques ; en plus des questions posées aux participants sur :

- les points forts des manuels ;
- les besoins des utilisateurs (enfants bénéficiaires et animateurs) ;
- les améliorations à apporter aux manuels.

- Organisation des ateliers et entretiens

Afin de recueillir le maximum d'informations, et d'éviter au maximum les discussions à bâton rompu, en même temps que l'invitation, chaque participant a reçu une fiche décrivant le déroulement de l'atelier et les thèmes abordés.

Quant au travail en atelier, il est organisé en deux phases respectant le principe de la participation et de l'échange:

- Phase1 : *Travail individuel*

Cette phase offre à chaque participant l'occasion de se concentrer sur les questions de l'atelier et d'exprimer son point de vue. Il y répond par écrit à un questionnaire relativement détaillé et prépare ainsi la phase suivante.

- Phase2 : *Mise en commun et validation*

Lors de cette phase, les réponses fournies dans la phase1 sont discutées et validées par l'ensemble du groupe.

En résumé, le tableau suivant présente les différents instruments ainsi que les sources d'information consultées.

Tableau 3 : Tableau récapitulatif des instruments de cueillette de données		
INSTRUMENTS	OBJECTIFS	SOURCES D'INFORMATION
Investigation documentaire	- Recueillir les données fournies par les différents documents disponibles.	- Documents de référence ; - Bilans de la DENF; - Etudes réalisées en rapport avec les curricula et les manuels ; - Manuels (livrets et guide) produits
Entretiens	Recueillir les données en rapport avec les objectifs de la mission	- Bénéficiaires en 2 ^{ème} année ENF - Bénéficiaires déjà insérés
Atelier		- Responsables DENF au niveau central - Associations et/ou superviseurs - animateurs - Inspecteurs - directeurs d'écoles assurant le suivi des classes d'éducation non formelle - Chefs de service de l'ENF dans les AREF et Délégations

4. ANALYSE DOCUMENTAIRE DES MANUELS

Comme souligné dans la méthodologie, les manuels de l'ENF sur lesquels porte cette étude sont ceux utilisés depuis 2010. Contrairement aux 4 séries de manuels précédents dont chacune visait une voie d'insertion (IEF, IFP, IS, Rural)² (Cf. contexte), les présents manuels constituent une série unique (MSU) composée :

- d'un seul guide adressé à l'animateur ;
- de 3 livrets adressés aux apprenants, un livret par niveau d'éducation non formelle et regroupant les quatre matières programmées à savoir l'Arabe, le Français, les mathématiques et l'éveil scientifique.

Rappelons aussi que l'outil de cette analyse documentaire est constitué de deux grilles décrites précédemment. L'une s'intéresse à l'ensemble des manuels et comprend, en plus d'une description générale (une fiche signalétique...), trois perspectives d'analyse référant aux différents aspects des manuels : aspects matériels communicationnels, aspects curriculaires, aspects didactiques. La seconde est plus spécifique aux situations didactiques et leur qualité et pertinence didactiques.

Faite par matière, l'analyse a pour but de relever les points forts et de détecter les insuffisances que présentent ces manuels pour aboutir à des recommandations sur les correctifs et les améliorations à leur apporter pour rehausser leur qualité aussi bien pédagogique que matérielle et technique. Pour chaque matière, l'analyse porte d'une part, sur le guide adressé à l'animateur et, d'autre part, sur les 3 livrets de l'apprenant.

Les résultats de l'analyse sont présentés ci-dessous de la manière suivante :

- guide de l'animateur ;
- Livrets de l'apprenant - volet arabe
- Livrets de l'apprenant - volet éveil scientifique ;
- Livrets de l'apprenant - volet mathématiques ;
- Livrets de l'apprenant - volet français.

Vu la place qu'occupe le socle de compétence comme référent fondamental des curricula de l'ENF, et pour situer les manuels en tant que traduction de ces curricula et outil de développement des compétences qui y sont consignées, sa présentation constitue un préalable à l'analyse des manuels.

4.1. Présentation du socle de compétences

Le « Socle de compétences » (Ministère de l'Education Nationale, 2010) est élaboré dans le cadre de la mise en place de l'approche par compétence comme cadre pédagogique des curricula de l'éducation non formelle. Il constitue l'une des références piliers des curricula, et

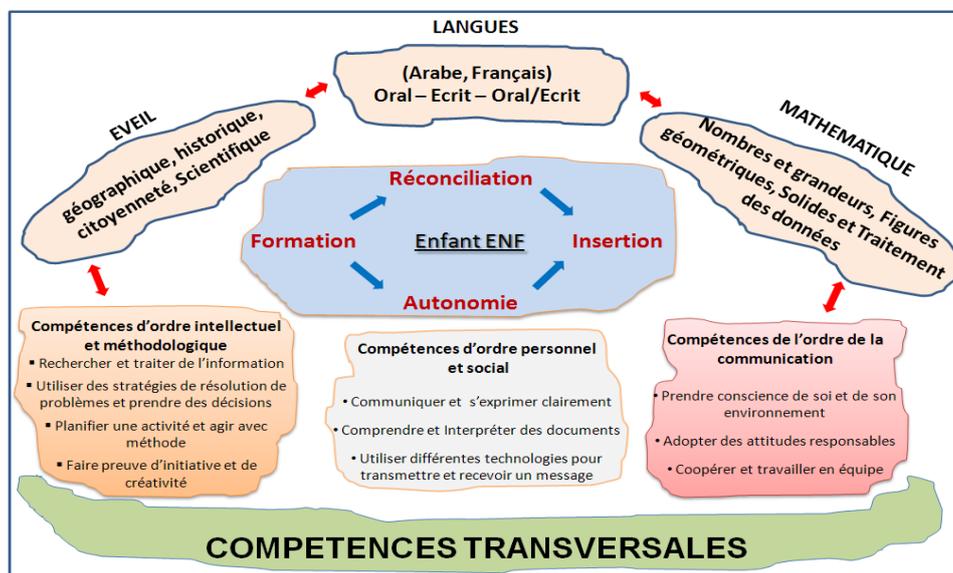
²15 livrets pour apprenants accompagnés de 6 guides pour éducateurs/animateurs.

donc des manuels. Aussi, avant d'analyser les manuels, est-il indispensable de passer en revue ce socle.

Après un aperçu historique de l'évolution des curricula de l'ENF et le processus de leur élaboration, il définit : le profil de sortie des bénéficiaires du cycle de l'ENF en termes de compétences (OTI et OPC) de chaque niveau scolaire, les compétences visées par chacun de ces niveaux ainsi que la démarche d'évaluation de ces compétences à travers des situations d'intégration.

Le document, constitué de 43 pages, présente :

- le contexte, le cadre théorique et méthodologique, une présentation générale des programmes de l'ENF (situation actuelle des enfants et des jeunes non scolarisés, situation souhaitée après la formation ENF, profil de sortie)
- les compétences transversales et les compétences disciplinaires et leurs paliers pour les différents pôles disciplinaires (Arabe, Français, mathématiques et éveil scientifique);
- un échantillon de situations d'évaluation construites sur la base de ce socle en annexe du document.
- enfin un glossaire : Approche par compétences, Compétence, Compétence transversale, Compétence disciplinaire (ou compétence de base – CB), Critères d'évaluation, Indicateurs d'évaluation, Intégration des acquis, Objectif terminal d'intégration, Profil d'entrée d'un élève, Profil de sortie d'un élève, Remédiation, Ressources, Savoirs, Savoir-être, Savoir-faire, Situations d'intégration, Situations d'apprentissage, Situations d'évaluation.



Source : *Socle de compétences de l'éducation non formelle* [Ministère de l'éducation nationale, 2010, p. 8]

Le cadre théorique précise que l'adoption de l'approche par les compétences basée sur le constructivisme et le socioconstructivisme permet de mettre le bénéficiaire au centre de toute action éducative ou pédagogique, tout en tenant compte de ses acquis. De plus cette approche

est accompagnée de méthodes permettant de répondre à l'hétérogénéité des bénéficiaires (la différenciation, le droit à l'erreur, le soutien pédagogique, les méthodes participatives,...). Il définit les trois notions clefs de l'approche par compétences : la compétence, la situation, l'évaluation formative et la remédiation.

Quant au profil de sortie des bénéficiaires du cycle de l'éducation non formelle, il est défini ainsi « l'apprenant sera capable de :

1. Rechercher, traiter et communiquer les informations tout en agissant avec méthode et en utilisant les moyens technologiques disponibles en vue de résoudre des situations problèmes de la vie courante.
2. S'exprimer correctement et de manière fonctionnelle, oralement et par écrit, en langue arabe et française.
3. Se doter des éléments de base en calcul et en géométrie et les utiliser dans la vie active.
4. S'ouvrir sur l'environnement dans ses différentes dimensions naturelles, sociales et culturelles en se référant davantage sur la culture des Droits Humains et la citoyenneté active. [Ministère de l'éducation nationale, 2010, p. 8]

Le document recommande d'organiser les activités permettant l'acquisition et l'intégration des compétences de manière à :

- donner du sens aux apprentissages par la mise en situation ou l'exploitation de situations du quotidien
- mettre en évidence l'enjeu de la situation, le « pourquoi » de résoudre la situation
- veiller à la participation de tous les élèves oralement ou par écrit et à l'interaction entre les élèves à utiliser des documents authentiques et fonctionnels

Le document « socle de compétences », l'une des références des curricula de l'éducation non formelle est d'un apport indéniable en termes d'orientations pédagogiques. En effet, il contient des éléments de cadrage sur l'APC et fait des recommandations quant aux caractéristiques des activités permettant l'acquisition et l'intégration des compétences. Il préconise des méthodes permettant de répondre à l'hétérogénéité des bénéficiaires telles la différenciation, le droit à l'erreur, la remédiation et le soutien pédagogique, les méthodes participatives,...

Tout ce cadrage concerne directement les manuels qui doivent s'y conformer et répondre aux exigences de l'APC déclinée à travers le socle de compétences. Ce dernier a servi d'éclairage de base à l'analyse des manuels, et particulièrement aux situations d'enseignement apprentissage.

4.2. Description des manuels

Les présents manuels constituent une série unique (MSU) composée :

- d'un seul guide adressé à l'animateur ;
- de 3 livrets adressés aux apprenants, un livret par niveau d'éducation non formelle et regroupant les quatre matières programmées à savoir l'arabe, le français, les mathématiques et l'éveil scientifique.

L'identité des manuels de la série unique peut être déclinée comme suit

Royaume du Maroc- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la Recherche scientifique. Direction de l'Education non Formelle.- Rabat : Direction de l'éducation non formelle, 2008.

Curricula d'éducation non formelle.- Rabat : DENF, 2008.

1. *guide de l'enseignant (e)*.- 192 p. + 128 p.
2. *Livret de l'apprenant, niveau1 : Arabe, matières d'éveil, mathématiques, Français*.- 143 p. + 49p.
3. *livret de l'apprenant, niveau2: Arabe, matières d'éveil, mathématiques, Français*.- 130 p. +48 p.
4. *livret de l'apprenant, niveau3: Arabe, matières d'éveil, mathématiques, Français*.- 121 p. +46 p.

Présentation matérielle

Le guide adressé à l'enseignant/animateur ainsi que les trois livrets de l'apprenant sont structurés comme suit :

Tableau 4 : Caractéristiques des manuels de l'éducation non formelle				
Caractéristiques	Guide de l'animateur	Livres de l'apprenant		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Nombre de pages	320 pages	192 pages	170 pages	170 pages
Dimension	27cm x 21cm	27cm x 21cm	27cm x 21cm	27cm x 21cm
Page de garde	2 pages (en arabe et en français)	2 pages (en arabe et en français)	2 pages (en arabe et en français)	2 pages (en arabe et en français)
Préface	X	X	X	X
Avant propos	2 (un en arabe et un en français)	Non	Non	Non
Tirage	en quadrichromie	en quadrichromie	en quadrichromie	en quadrichromie
Partie 1 : Arabe	p. 7 - p.43	p. 7- p. 50	p. 7- p. 38	p. 7- p. 38
Partie 2 : Activités d'éveil	p. 47 - p.136	p. 51- p. 92	p. 39 - p. 74	p. 39 - p. 74
Partie 3 : Maths	p.137 - p. 191	p. 93- p. 143	p. 75- p. 120	p. 75- p. 122
Partie 4 : Français	p. 1 - p.125	p. 1 - p. 49 (pagination de gauche à droite)	p. 1 - p. 46 (pagination de gauche à droite)	p. 1 - p. 46 (pagination de gauche à droite)

Adressés aux enfants et jeunes non scolarisés ou déscolarisés bénéficiaires de l'éducation non formelle qui sont presque tous dans des situations difficiles (au moins économiquement), le guide ainsi que les livrets des apprenants de la série unique (MSU) sont distribués gratuitement aux utilisateurs (animateurs et enfants) par le ministère qui en est à la fois l'auteur et l'éditeur.

4.3. Guide de l'animateur

4.3.1. Plan d'ensemble du guide de l'animateur

Avec une double entrée : une par la droite pour ce qui concerne l'arabe, l'éveil scientifique et les mathématiques et l'autre par la gauche pour le français, le guide de l'animateur compte 320 pages avec une pagination discontinue, chaque discipline ayant la sienne.

Il est composé d'une préface, d'un avant-propos et de quatre parties principales correspondant aux quatre disciplines enseignées en éducation non formelle. Chacune de ces parties est subdivisée en trois sections correspondant chacune au programme d'un niveau scolaire de l'ENF. Sans table des matières générale pour l'ensemble du document, on y trouve une table des matières pour chaque niveau.

4.3.1.1. Partie théorique

De prime abord, il faut signaler que contrairement aux guides précédents (IEF, IFP, IS, à l'exception du guide du rural), et pour toutes les disciplines, le guide ne comporte pas de partie théorique³. Ceci a privé ce guide, et donc les animateurs, d'un cadre théorique relatif à l'approche par compétences. De même, relativement au français et à l'arabe, aucune allusion aux approches communicatives n'est faite.

L'absence de la partie théorique a, certes, réduit le volume du guide, mais aux dépens de la formation des animateurs. Selon les responsables du secteur de l'éducation non formelle, cette absence de considérations théoriques, qui nous semble une très grosse lacune, devait être comblée par l'existence d'un autre document : "*Curriculum de l'éducation non formelle selon l'approche par compétences*" (élaboré en 2005). Seulement, ce document qui accompagnait les manuels destinés aux enfants du rural n'était plus distribué aux animateurs depuis 2010.

4.3.1.2. Partie pratique

Le guide comprend donc uniquement les aspects pratiques constitués de différentes parties correspondant aux 4 disciplines des curricula de l'ENF.

Pour toutes les matières, le guide, ne présente aucun élément de programmation : volume horaire annuel, nombres de séances hebdomadaires, ...).

³Le socle de compétences contient des éléments de cadrage sur l'APC, les compétences transversales et disciplinaires qui peut servir de partie théorique du guide de la série unique mais ce document n'est pas à la disposition des animateurs.

Pour chaque discipline arabe, maths et français, la section réservée à chacun de ses trois niveaux d'une matière est structurée comme suit :

1. une table des matières relative au niveau de l'éducation non formelle concerné ;
2. une présentation, en une seule page, sans commentaire ni explication :
 - des objectifs : le premier objectif palier des compétences (OPC1), le deuxième objectif palier des compétences (OPC2) ainsi que l'objectif terminal d'intégration OTI (pour toute l'année) ;
 - des compétences transversales et des thèmes porteurs/support;
3. un tableau récapitulatif en 5 colonnes qui précise les compétences disciplinaires à développer, et pour chacune: les contenus, les titres et les numéros des fiches pédagogiques du livret adressé aux apprenants (leçons).
 - les domaines d'apprentissage ;
 - les compétences disciplinaires relatives à chaque domaine;
 - les contenus ou les ressources à mobiliser ;
 - le titre de la leçon ;
 - le n° de la fiche.

Quant à l'éveil scientifique, il est limité à la précision de la table des matières et aux objectifs (OPC1, OPC2, OTI)

4. Des fiches pédagogiques : afin d'aider l'animateur à préparer et à gérer les leçons, le guide comprend un ensemble de fiches pédagogiques par matière et par niveau scolaire en nombre très variable selon la discipline. Le tableau suivant indique le nombre de fiches par matière présentées dans le guide :

Tableau 5 : Répartition des fiches pédagogiques du guide selon les matières				
Niveaux	Nombre de fiches			
	Arabe	Eveil scientifique	Mathématiques	Français
Niveau 1	2	30	12	36
Niveau 2	2	24	10	30
Niveau 3	2	24	8	30

Très rares en arabe, elles sont plus nombreuses en éveil scientifique et en français où elles couvrent toutes les leçons du livret. C'est dans ces deux dernières matières, et en mathématiques aussi mais avec une moindre mesure, que l'animateur est a priori le plus aidé pour préparer ses leçons et des fois pour les gérer dans la classe (abstraction faite de la qualité pédagogique de ces fiches).

4.3.2. Aspects matériels communicationnels dans le guide de l'animateur

4.3.2.1. Attrait du guide

La couverture du guide de l'animateur comprend, outre le titre du guide et d'autres informations utiles, une image où l'on peut voir une petite fille jouant au saut à la corde (une corde en lettres d'alphabet arabe) et un petit garçon avec un cartable, dans un paysage rural en couleurs (montagnes lointaines). Même si les couleurs changent, l'image est la même que celle qui est sur les livrets de l'apprenant : elle fait le lien avec les livrets et permet d'identifier la série.

Par contre, l'intérieur du guide est uniforme avec l'utilisation de deux couleurs noire et bleue pour les titres et l'ombrage des encadrés.

4.3.2.2. Facilité d'utilisation du guide

Le volume du guide est moyen, ce qui rend la manipulation aisée.

En ce qui concerne la table des matières, les informations suivantes sont indiquées séparément :

- au début du guide, les numéros de pages des différentes disciplines, ce qui permet de les atteindre;
- au début de chaque discipline, les numéros des pages des différents niveaux ;
- au début de chaque niveau une table des matières spécifique relativement détaillée.

Cette répartition ne facilite pas beaucoup le repérage si l'on veut aller directement à un niveau précis d'une discipline.

On note aussi l'absence :

- de mode d'utilisation;
- d'index et de glossaire permettant à l'animateur/animateur de repérer les termes, notions et concepts scientifiques fondamentaux et leur explication;
- de bibliographie qui pourrait aider l'animateur pour son autoformation, en l'orientant vers une documentation utile et pertinente.

4.3.2.3. Structure des leçons dans le guide de l'animateur

Pour chaque discipline, les fiches sont construites selon un modèle unique :

- le niveau de l'éducation non formelle concerné, la date, le titre ou thème de la leçon, le n° de la fiche pédagogique du guide (qui n'est pas forcément celle du livret de l'apprenant) ;
- les compétences transversales qui sont répétées sur toutes les fiches : en mathématiques, ces compétences sont systématiquement présentées dans un tableau allant jusqu'à garder une case vide quand la catégorie des compétences correspondante n'est pas concernée par la leçon (Voir guide, p. 148, p. 149, p. 151) ;
- En français, ces compétences sont nombreuses, présentées en vrac et donc difficilement exploitables par les utilisateurs.
- les compétences de base disciplinaires spécifiques à chaque matière et chaque niveau ;

- le contenu et les capacités et/ou les habiletés ou encore les objectifs d'apprentissage, dépendamment des disciplines ;
- les aides didactiques ou le matériel didactique à utiliser, souvent limités au livret ou au cahier de l'apprenant pour toutes les disciplines.
- des orientations pédagogiques générales et similaires sur toutes les fiches et peu fournies sauf pour le français où elles sont plus développées.
- Un descriptif du déroulement des activités prévues classées pour le français en 3 rubriques : domaine 1 du «savoir écouter» et du « savoir parler », domaine 2 du « savoir lire » et domaine 3 du « savoir écrire ».
- un encadré descriptif de chaque situation ou activité⁴ d'apprentissage du livret (5) avec des propositions de modes de leur exploitation et gestion des fois insuffisantes et d'autres fois absentes.
- Des orientations sur le déroulement pouvant guider l'animateur quant à la gestion des situations d'évaluation de l'objectif palier 1, l'objectif palier 2 et l'objectif terminal d'intégration;
- absence de modèle de grille d'évaluation avec des critères et des indicateurs pouvant guider l'animateur.

Ainsi toutes les fiches pédagogiques suivent le même plan et ont la même structure ce qui devrait en faciliter l'utilisation. Cependant, parfois cette stabilité du plan est appliquée de manière automatique, stéréotypée et figée et peut produire l'effet inverse.

Comme l'exemple des mathématiques, cité plus haut, où le stéréotype est poussé jusqu'à garder un espace vide alors qu'il pouvait être exploité pour enrichir les orientations et les rendre plus pertinentes ou pour améliorer la lisibilité.

⁴ Selon la discipline, c'est un terme ou l'autre qui est employé.

الصفحة الأولى

تثبيت الجمع - تحقق

الهدف رقم 6

في التعبير والتعرف على العملية (أو العمليات) العددية انطلاقاً من وضعية معيشة

II - عمل استنتاج وتطبيق - برودة الأشرطة بألوانها، نهائية معروفة - شكل التراكيب ذات تطور إلى القطر	I - تحليل وفهم رسالة - إعادة طرح المسألة
IV - بناء وترتيب	III - تدقيق وتقييم

مبين (المهارات) للمتعلمين من مجموع عددين أو أكثر بالانطلاق من الانجاز من الأسفل
 من المتعلم الآلة الحاسبة للتحقق من مجموع أعداد

بمختصة، الكرامة والأداء الحاسبة

التجربة والتطبيق

في هذا التمرين مناسبة يتعرف فيها المتعلمون على الآلة الحاسبة، يلاحظون ويتقنون العلاقات +، - والأعداد 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9.

ويطبقون بكتابة أعداد تظهر على شاشة الآلة
 الضروري المحافظة على التوازن بين القدرة على استعمال خاصية تعادلية الجمع (العملية انطلاقاً من الأعلى والأعلى انطلاقاً من الأسفل).
 قدرة في استعمال الآلة للتحقق من مجموع عددين أو أكثر.

3 - وضعية التوضيح

ينجز المتعلمون عملية جمع عددين انطلاقاً من الأسفل عوضاً اليدوية من الأعلى (خاصة استعمال تعادلية الجمع).

الاستكشاف

المتعلمون الصورية ويتقنون مكوناتها مستخدمين موقفاً
 أيها يتقن أحد المتعلمين مع إبراز دوره في جعل مسؤولية
 وذلك باستعمال عملاته لتصبح النتيجة أو المسألة حلها.

5 - وضعية الاستثمار

ينجز المتعلمون عملية جمع أعداد في خاتمة شراء لم يستعملوا الآلة
 الحاسبة المتعلمون من المجموع وهي مناسبة جيدة تحفز المتعلمين
 حتى يتقنوا الآلة ويوظفونها ثانية عند الضرورة.

التطبيق والتقييم

مع المتعلمين عملية الجمع ويحجزونها انطلاقاً من الأسفل.
 الذين عملية الجمع انطلاقاً من الأعلى ويتعلمون من المجموع
 الانجاز العملية مرة ثانية انطلاقاً من الأسفل.

التحقق من نتيجة إنجاز عملية الجمع. = استعمال الآلة الحاسبة

يجب تذكره

أنجز العملية
 = انطلاقاً من الأعلى
 = ثم انطلاقاً من الأسفل
 آذان المجموعين

1	3	4
3	4	↓
7	1	↓
2	9	↓
134		

151

Source : Guide de l'enseignant, p. 151

4.3.2.4. Lisibilité linguistique dans le guide de l'animateur

Le style dominant dans les contenus du guide (énoncés des différents niveaux de compétences, formulation des objectifs d'apprentissage, indications pédagogiques et descriptifs des déroulements des activités) est accessible et compréhensible pour l'animateur.

Pour toutes les disciplines, le style, et la syntaxe semblent a priori accessibles à tous les animateurs. Cependant, il faut noter que la construction de certaines phrases n'est pas conforme à la langue arabe et il faudrait l'adapter en commençant les phrases, comme à l'accoutumée, par le verbe au lieu du sujet, contrairement à la langue française.

Le répertoire lexical mis en usage est d'un niveau de langue accessible sauf pour ce qui concerne les termes techniques de l'APC, en l'absence d'une partie théorique et d'un glossaire.

Pour l'arabe et les mathématiques, le style, le lexique et la syntaxe semblent acceptables.

En éveil scientifique, si le style est simple, le lexique comporte des termes et expressions véhiculant le dialecte marocain et des représentations erronées (langage commun c'est-à-dire confusion entre concepts scientifiques et noms de machines ou d'outils ou de légumes ...).

Pour le français, le style dominant dans les contenus du guide (énoncés des différents niveaux de compétences, formulation des objectifs d'apprentissage, indications pédagogiques et descriptifs des déroulements des activités) est accessible et compréhensible pour l'animateur. Les propositions sont formulées de manière à rendre leur réalisation possible. Quant au lexique, en l'absence de partie théorique, le vocabulaire de l'APC et de la Pédagogie de l'Intégration pourrait poser problème aux animateurs au niveau de la compréhension et de la distinction entre les compétences transversales visées) et les compétences disciplinaires.

4.3.2.5. Lisibilité typographique du guide de l'animateur

Pour l'ensemble du guide, la mise en page est très peu aérée : le texte est dense et la taille des polices est relativement minuscule. La maquette et l'organisation des contenus de la page sont trop chargées. La maquette semble obéir à un souci d'économie du nombre de pages. De plus, les illustrations sont pratiquement absentes; à part, en éveil scientifique où des images sont insérées à la page 73, page 92, page 124 qui sont de plus décontextualisées, et en mathématiques où on utilise quelquefois des illustrations dans la rubrique ("je retiens"). En français, dans la majorité des fiches, les compétences transversales et disciplinaires sont présentées en vrac : ni la densité du texte sur la page, ni la taille des caractères n'encourage les animateurs à consulter le guide.

Niveau 1
Date.....

Quelle trouvaille !

Thème : Les autoroutes de l'information

Fiche /séquence
éducateur
n°30

Compétences transversales et disciplinaires visées

Concilier tradition et modernité (s'ouvrir sur d'autres cultures, exercer sa pensée critique). Transférer ses acquis (profiter des expériences des autres enfants, prendre conscience de la nécessité de transférer ses acquis). Développer l'esprit d'entreprise (travailler en groupe, développer la confiance en soi, surmonter l'échec). Mettre en œuvre sa pensée créatrice (utiliser des approches, des stratégies, des modèles). Ancrer la culture de la paix (œuvrer pour la liberté d'expression). Communiquer de façon appropriée (réduire le fossé entre campagne et ville, utiliser l'expression artistique, acquérir des connaissances dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication). Cultiver la tolérance (faire preuve de tolérance et de souplesse dans l'exécution de travaux en groupe. reconnaître l'existence des autres).

Orienter / Pratiquer son écoute et sa parole / Sa lecture et son écriture en fonction de la situation de communication.

Utiliser le non – verbal (Dessins, gestes).

Elaborer des significations (clôturer un récit, distinguer la réalité de la fiction).

Contenus disciplinaires

- ✓ Raconter (Identifier la fin d'une histoire par rapport au début et à la suite : A la fin - Enfin
- ✓ Lexique : Nommer des actions : écrire ; rencontrer ; devenir; inventer ; s'embrasser...
- ✓ Entendre / Prononcer / Lire / Ecrire le son [wa] / les lettres oi.

Indications pédagogiques

- ✓ Faire travailler les apprenants en groupe, lors de l'interprétation des dessins.
- ✓ Circuler dans les rangs pour écouter les interprétations des trois dessins par les divers groupes .
- ✓ Expliquer le titre après avoir annoncé l'acte de parole et son utilité (« Une trouvaille ! » c'est une grande découverte que ce moyen de communication « Internet » qui permet aux gens de se connaître malgré les grandes distances).
- ✓ Attirer l'attention des apprenants sur le point avant et la virgule après « A la fin - Enfin ».
- ✓ Continuer toujours à attirer l'attention des élèves sur le jour, le mois, l'année, la date.
- ✓ Sensibiliser les apprenants aux nouvelles technologies. Leur dire qu'il est bon de savoir leur existence même s'ils ne les possèdent pas. Que de choses nous ne possédons pas, nous ne maîtrisons pas mais dont on connaît l'utilité !
- ✓ Pousser les apprenants à être curieux : si jamais l'occasion se présente pour eux d'être devant un ordinateur, qu'ils posent des questions pour savoir.

Matériel nécessaire

- ✓ Livrets; ardoises ; un ordinateur si possible.

Déroulement des activités

1. Activité d'exploration et de communication

Situation - problème

Consigne : Observez les dessins et racontez l'histoire en faisant plus attention à la fin.

Après 5 à 10 mn, faire raconter l'histoire et retenir la plus proche de ce récit. Ex : Un soir, une fille écrit à une autre sur Internet, et puis après elles deviennent des amies. Enfin / A la fin, elles se rencontrent. / Enfin / A la fin, l'une a rendu visite à l'autre.

Activité d'explicitation/ Nouveaux apprentissages

- ✓ Annoncer l'acte de parole et l'objectif de l'activité : identifier la fin d'une histoire.
- ✓ Ajouter « Enfin / A la fin » aux récits obtenus.
- ✓ Faire répéter les phrases – récits aux apprenants.

Activités – exercices : Faire faire l'activité 2 aux apprenants. Les élèves joueront les rôles des deux filles de l'histoire.

Les apprenants se répartiront les rôles et joueront devant le autres).

Activité de transfert : faire faire l'activités 3 aux apprenants .

2. Activités de lecture

- ✓ Présenter et faire prononcer le son [wa] qui s'écrit oi : un oiseau, le toit de la maison, je bois de l'eau, des fois je vais en ville....
- ✓ Faire faire l'activité de repérage de la graphie.
- ✓ Lire, faire expliquer le texte à recopier et attirer l'attention des apprenants sur l'orthographe de «fois», «foix», «Foix».
- «Foi » prend une majuscule car c'est le nom d'un lieu.
- ✓ Faire répéter la phrase par plusieurs apprenants. Cela les amusera certainement.

3. Activités d'écriture

- ✓ Faire faire les activités d'écriture de la lettre étudiée et de la phrase lue.
- ✓ Aider les apprenants à rédiger la fin de l'histoire.
Exemple de fin de récit à obtenir :
.... A la fin, / Enfin, les gens communiquent facilement.
.... A la fin, / Enfin, la communication est très facile.
- ✓ Faire la synthèse des acquis.

4.3.3. Aspects curriculaires dans le guide de l'animateur

4.3.3.1. Référence à l'APC dans le guide

L'approche par compétences (APC) est explicitement adoptée comme approche curriculaire dans la partie pratique du guide. Par contre, en tant que cadre théorique devant présenter, expliquer et illustrer cette approche pédagogique retenue pour la mise en œuvre des apprentissages, l'APC est absente du guide, ce dernier ne comprenant pas de partie théorique. Or une telle partie dans le guide est toujours utile parce qu'elle présente l'arrière-plan qui fonde les curricula et oriente les programmes. Elle fournit aussi des éléments de pédagogie et de didactique (APC, méthodes, gestion des leçons, traitement des erreurs, évaluation, remédiation et soutien). Ces éléments constituent des outils pour la pratique de la classe et aussi une référence pour leur autoformation. Sans cette partie et en cas d'absence ou de retard de la formation, les animateurs se limiteront à exécuter les recommandations d'ordre pédagogique et didactique contenues dans les fiches d'activités du guide sans pour autant prendre conscience de l'esprit, de l'apport et des limites de l'APC. Cette lacune est renforcée par l'absence de référence aux documents qui contiennent des éléments théoriques très appréciables et qui peuvent combler ce vide : « *Curriculum de l'éducation non formelle selon l'approche par compétences* » [Royaume, 2005] et « *Socle de compétences de l'éducation non formelle* » [Royaume, 2010].

Même ainsi affaiblie par l'absence de partie théorique dans le guide, dans la partie pratique, elle structure les programmes et les leçons comme il y est fait référence dans l'avant-propos.

Pour les quatre disciplines, la liste des compétences aussi bien transversales que disciplinaires est clairement explicitée, l'organisation des fiches de leçons reflète en quelque sorte les démarches dans le cadre de l'APC. Mais, le choix de certaines situations/activités d'apprentissage n'obéit pas à l'APC et ne permet pas sa mise en œuvre par les animateurs/animatrices.

Du point de vue vocabulaire, on peut dire que l'APC est adoptée à travers :

- l'avant-propos du guide où l'on précise que les « activités toutes disciplines confondues sont conçues conformément aux principes de la pédagogie [*sic*] des compétences » ;
- le tableau général des compétences au début de la section de chaque discipline et chaque niveau ; avec l'emploi de l'expression « ressources mobilisées » uniquement dans celui du volet français.
- les fiches pédagogiques ;
- la définition des OPC et de l'OTI, à l'exception des maths.

Néanmoins, l'APC n'est pas exploitée au niveau du processus d'enseignement-apprentissage :

- aucune indication renvoyant à la gestion du temps (durée des activités).
- on ne relève pas de proposition de modalités de fonctionnement du groupe-classe. L'initiative est laissée à l'animateur/trice.

- de même, l'aspect intégration y est complètement absent du guide : le terme intégration n'y figure pas ; aucune allusion aux situations d'évaluation des deux OPC et de l'OTI proposées dans le livret de l'apprenant(e) n'y est faite.
- Aucune indication de nature à orienter l'animateur/trice quant au déroulement et à la mise en œuvre des moments d'évaluation des OPC(1) et OPC(2) et des OTI.
- Absence de fiches de passation des situations d'intégration, de vérification (avec critères et indicateurs), absence aussi de grilles d'évaluation. En français on note la présence d'un petit tableau dit « tableau d'auto-évaluation »* offrant à l'apprenant(e) la possibilité de s'auto-évaluer (consigne ou question comprise/ consigne ou question non comprise), qui est plutôt un « tableau d'auto-appréciation ».

Ne réservant pas de place pour présenter ces situations, indiquer comme les gérer avec les élèves, comment les corriger (grilles de correction, indicateurs, seuils de maîtrise, ...), les animateurs, peu ou pas du tout formés seraient enclin soit de les ignorer soit de les traiter comme de simples exercices.

Toujours en termes de vocabulaire, pour le français on utilise l'expression « ressources mobilisées » dans le tableau général des compétences.

4.3.3.2. *Guide et traduction des curricula*

Le guide ne permet pas à la série unique de manuels de traduire les différents curricula de l'ENF (IEF, IFP, IS) pour les raisons suivantes :

- les livrets de l'apprenant eux-mêmes ne traduisent pas les différents curricula ;
- le guide ne présente pas des orientations ou des conseils pédagogiques dans ce sens.

De plus, pour l'ensemble des matières, aussi bien la préface et l'avant-propos que le reste du guide, il n'y a pas de référence à ces curricula et aucune orientation n'est donnée, qui pourrait aider les animateurs à aller dans le sens d'adaptation de son enseignement à ces curricula:

- Il ne comporte aucune indication de volume horaire et/ou de répartition du temps ou des leçons ;
- au niveau des méthodes et des approches pédagogiques, il semble qu'il y a un seul rythme pédagogique qui ne varie pas ;
- la diversité des situations d'apprentissage ne tient pas compte des différentes catégories du public cible (elles sont axées sur le rural).

Bien plus, la série unique semble définir, à elle seule, le curriculum pour l'ensemble des bénéficiaires de l'éducation non formelle. Dans la préface (version arabe et version française), le guide est présenté comme un curriculum qui vise 3 insertions:

« La conception de ce curriculum qui vise les 3 niveaux de l'éducation non formelle a pris en considération un ensemble de données [...] dont l'objectif est la réinsertion dans le système formelle [sic] ou l'orientation vers la formation professionnelle ou la réadaptation à s'engager dans la vie active».

4.3.3.3. Guide et approche genre

L'approche genre est relativement appliquée sur la couverture par la présence d'une petite fille et d'un petit garçon. Pour l'ensemble des matières, elle est totalement absente à l'intérieur du guide. Dans les fiches pédagogiques le texte est au masculin et s'adresse à l'apprenant et à l'animateur. En arabe, il est difficile de se prononcer, vu que les 2 fiches présentées par niveau sont d'ordre général et ne contiennent ni image ni exemple.

4.3.3.4 Progression des apprentissages dans le guide

D'après les tableaux généraux qui déclinent les compétences en ressources mobilisées, contenus/objectifs d'apprentissage, leçons :

- En arabe :

A partir des fiches pédagogiques, il est difficile de se prononcer étant donné leur nombre très limité et d'autant plus que les consignes se ressemblent et qu'elles sont générales.

- En français :

Les notions, objet des apprentissages, s'enchaînent selon une logique de recoupement, de complémentarité et de consolidation.

On peut en effet parler de cohérence au niveau de la progression des apprentissages puisqu'ils sont construits dans l'esprit de l'APC : acquérir les ressources nécessaires au développement progressif des compétences visées.

- En mathématiques :

La progression tient compte des acquis antérieurs des apprenants, aussi bien ceux provenant de leur scolarisation antérieure éventuelle que ceux provenant de leur expérience de vie. Elle est construite selon une approche spiralaire (retour sur les notions pour élargissement), malgré un manque d'approfondissement et d'enrichissement des conceptions et des aspects des notions étudiées.

A titre d'exemples, l'introduction des nombres et des opérations arithmétiques est faite par étapes et de façon progressive. On revient aussi à la notion de mesure des longueurs à deux reprises.

Cependant, au niveau 1, on peut regretter que ce choix judicieux ait conduit à des glissements constituant des points à améliorer comme l'exemple de la numération décimale en première année qui est la « présente-absente ». Elle est présente à travers différentes écritures des nombres et de la représentation sur "l'abaque-domino". Mais bien qu'elle soit nécessaire pour donner du sens à la construction des nombres, elle est totalement absente en tant qu'objet d'enseignement. Aucune trace dans les tables de matières des 3 niveaux, aucune leçon ni référence explicite à la numération décimale ; unité, dizaine et centaine (au moins sur le passage à la dizaine), pas d'activité de regroupements ni d'échanges. Les noms des nombres sont traités comme un langage commun et leur apprentissage se fait comme celui de la langue parlée (le nom que l'on donne à un objet).

- En éveil scientifique :
- La progression des apprentissages souffre de:

- L'absence d'un fil conducteur des thématiques proposées permettant à l'animateur/animateurice d'adopter une démarche de présentation des notions visées de façon cohérente ;
- Dans une même leçon, les notions et concepts scientifiques relevant de différentes disciplines (SVT, physique, chimie et technologie) sont fournis en vrac dans une liste (liste des contenus) sans explication ou indication des liens de cohérence traduisant l'interdisciplinarité. Celle-ci passe de façon inaperçu alors que c'est un aspect primordial visé par l'éveil scientifique à ces niveaux d'enseignement. (Exemple, la fiche n°5, page 116, N3)

4.3.4. Aspects didactiques du guide de l'animateur

4.3.4.1. Guide et résolution de problèmes

A cause de l'absence d'une partie théorique, il n'y a pas de cadrage qui fait ressortir l'importance de l'apprentissage par la résolution de problèmes.

Il n'y a pas non plus d'indications de pistes de gestion qui pourraient orienter l'animateur/animateurice vers les démarches et les stratégies d'enseignement centrées sur la résolution de problèmes. Les orientations et les instructions pédagogiques du guide n'incitent pas l'animateur/animateurice à développer chez les apprenants les capacités en termes de problématisation, d'acquisition de méthodes et d'habiletés de résolution de problèmes.

En arabe :

La gestion des situations d'apprentissage indiquée dans le guide suit l'approche classique : elles sont présentées avec une consigne d'exécution de tâches. On peut lire en effet : « inciter les apprenants à observer l'image accompagnant le texte et à poser des questions sur les éléments constitutifs de l'image ».

Il est difficile de dire que dans le guide il y a une approche de développement d'habiletés de résolution de problèmes :

- Il ne contient aucune indication dans ce sens ;
- il ne traite que deux fiches pédagogiques par niveau ;
- les activités d'apprentissage ne présentent pas les caractéristiques didactiques requises d'une situation-problème.

En éveil scientifique,

Le guide ne donne pas à l'animateur/animateurice l'occasion d'aménager un temps et une place à la réflexion amenant l'élève à formuler un problème pour passer ensuite à sa résolution.

En mathématiques,

Les fiches pédagogiques n'orientent pas vers la gestion des situations proposées comme situation de résolution de problèmes et ne donne pas d'indication aux animateurs pour inciter les apprenants à l'activité de recherche, d'exploration des questions mathématiques.

A propos de l'acquisition de méthodes ou démarches personnelles de résolution de problèmes, nous notons que c'est difficile pour l'animateur ou l'animatrice de transformer les

activités proposées par le manuel scolaire en de véritables occasions pour assoir chez les apprenants des jalons de méthodes ou de démarches ou de stratégies d'apprentissage.

En français,

Dans la rubrique « Indications pédagogiques », le guide ne fait pas référence à la résolution de problèmes même s'il utilise l'expression « situation-problème » pour dénommer les activités d'exploration et de communication.

4.3.4.2. Guide, différenciation pédagogique et remédiation

L'absence de la partie théorique prive le guide et l'animateur d'un traitement théorique de la différenciation pédagogique et de la remédiation.

Dans la partie pratique, les fiches pédagogiques ne comprennent aucune orientation ou simple indication incitant l'animateur à diversifier les démarches et les outils didactiques qui sont toujours orientées vers le groupe classe, à l'exception des moments de dialogues ou d'expression écrite, en langues, où l'apprenant exprime ses idées. Il ne prévoit pas de réserver des moments de travail individuel des apprenants qui sont des occasions de différenciation.

Le guide ne compte aucune fiche de différenciation, de vérification, d'auto-évaluation...

De même, pour les quatre matières, la partie pratique du guide ne contient aucune trace de la pédagogie de remédiation et de soutien ni aucun outil dans ce sens. Il n'y a aucune allusion aux erreurs et aux difficultés des apprenants et à leurs traitements. L'animateur ne dispose pas de moyens lui permettant de monter des dispositifs de remédiation/ soutien.

4.3.4.3. Guide et adéquation au profil des animateurs

Le guide n'est pas adapté à son public cible et ne répond pas à leurs attentes :

- Il ne contient pas de partie théorique ni d'outils pédagogiques ;
- Il est d'un apport très limité pour l'arabe et difficilement abordable pour le français et l'éveil scientifique.

Ainsi, il n'aide pas beaucoup les animateurs dans leurs pratiques d'enseignement et il ne contribue pas significativement à leur formation didactique.

L'essentiel des problèmes d'adoption et de mise en œuvre de l'approche par compétences est laissé à la charge de l'animateur/animateur, souvent peu formé et sans expérience dans l'enseignement.

Une véritable dévolution de problème qui pourrait l'amener à se départir de l'APC et revenir à des méthodes d'enseignement-apprentissage traditionnelles, qu'il a vécu en tant qu'apprenant.

4.3.5 Suggestions concernant le guide de l'animateur

4.3.5.1. Aspects matériels communicationnels dans le guide de l'animateur

Suggestion 1

Pour faciliter davantage l'utilisation du guide:

- spécifier les parties et les sections du guide par des couleurs latérales spécifiques pour faciliter leur repérage par l'utilisateur;
- indiquer les numéros de pages des sections de chaque discipline sur la page qui vient juste après l'avant-propos.
- ajouter les éléments qui facilitent l'utilisation (index, icônes, bibliographie...);
- ajouter un glossaire définissant et illustrant les concepts-clés de la démarche retenue.

Suggestion 2

Pour une optimisation de l'espace et l'aisance de lecture, il est suggéré de réviser la présentation des fiches pédagogiques. Plus particulièrement, les compétences retenues dans chaque leçon sont à reconsidérer du point de vue présentation matérielle et du point de vue ciblage : retenir les plus importantes qui sont touchées par la leçon considérée afin d'aider les animateurs pour qu'ils y prêtent attention dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Suggestion 3

La lisibilité typographique est à améliorer pour inciter les animateurs à utiliser le guide. Il faudrait adopter une police avec une taille plus grande, des interlignes plus larges et aérer davantage les pages

4.5.3.2. Aspects curriculaires dans le guide de l'animateur

Suggestion 1

Ajouter dans le guide une partie théorique qui présente les fondements pédagogiques et les approches sous tendant les curricula de l'ENF. Le cadre théorique peut être construit comme une synthèse enrichie puisée dans les guides précédents (dont la qualité est appréciable) et dans le socle de compétences et dans le document « Curricula de l'ENF », 2005.

A son tour, la partie pratique doit être améliorée selon deux perspectives :

1. Approfondir les fiches pédagogiques : analyse didactique des situations proposées dans les livrets, orientations et indications pédagogiques, gestion des situations d'apprentissage, considérations méthodologiques ;
2. Augmenter le nombre de fiches pédagogiques du guide et couvrir toutes les leçons pour compléter ou approfondir la formation des animateurs.
3. Ajouter des fiches pédagogiques pour la gestion des situations d'évaluation des OPC et OTI ;
4. Proposer dans les livrets d'apprenant les situations d'intégration et les fiches correspondantes dans le guide.
5. Fournir les documents nécessaires au déroulement des situations d'intégration : fiche de passation, grilles de vérification (critères + indicateurs), grilles d'évaluation.

Suggestion 2

Pour respecter l'approche genre sans alourdir le texte, on peut inclure au début du guide une note générale précisant que le masculin est utilisé comme générique.

Suggestion 3

La progression nécessite d'être profondément retravaillée, particulièrement pour l'éveil scientifique difficile à aborder car il appelle à mettre en pratique l'interdisciplinarité entre quatre disciplines :

- Choisir un nombre réduit de notions à traiter dans une leçon ;
- Expliciter les liens entre elles ;
- Elaborer des situations didactiques travaillant le cadre de l'interdisciplinarité mais de façon cohérente ;
- Présenter dans le guide la démarche didactique pour traiter ces notions.

4.5.3.3. Aspects didactiques du guide de l'animateur

Suggestion 1

Insérer dans la partie théorique, des éléments qui montrent l'importance de l'apprentissage par la résolution de problèmes et les modes de gestions didactiques susceptibles de favoriser les démarches et les stratégies d'enseignement centrées sur la résolution de problèmes et le développement chez les apprenants des capacités de problématisation, d'acquisition de méthodes et d'habiletés de résolution de problèmes.

Suggestion 2

Insérer dans le guide des éléments théoriques sur la différenciation pédagogique et la remédiation ainsi que des outils pratiques pour aider l'animateur à adopter des méthodes de différenciation et réaliser des activités de remédiation et de soutien.

Suggestion 3

Le guide doit préciser que l'institutionnalisation est un processus qui fait partie du processus didactique, et qui consiste à ce que l'animateur mène les apprenants à identifier les notions traitées à retenir.

Suggestion 4

Il faut institutionnaliser les savoirs et les savoir-faire traités dans la leçon et ne pas négliger des notions importantes. L'institutionnalisation doit aussi mettre en relief les différents aspects d'une notion (variables didactiques). Il faut veiller à ce que l'institutionnalisation préserve le sens de la notion retenue, et éviter de la réduire à un aspect formel.

4.4. Livrets de l'apprenant – volet arabe

4.4.1. Plan d'ensemble des livrets-volet arabe

Chacun des livrets des trois niveaux est constitué de quatre (4) parties : arabe, éveil scientifique, mathématiques et français.

Dans chaque livret, la partie réservée à l'arabe comprend : une table des matières spécifique à chaque niveau, une fiche évaluation de l'OPC1 de la première période (après la moitié de l'ensemble des leçons), une fiche d'évaluation de l'OPC2 de la deuxième période (à la fin de l'ensemble des leçons) suivie d'une fiche d'évaluation de l'OTI à la fin de l'année aussi. Ces trois évaluations sont faites à travers 3 situations cibles chacune.

Le tableau suivant résume la structure de la partie réservée à l'arabe en termes de nombre de pages, de leçons, de fiches d'évaluation d'étape (OPC) et d'évaluation finale (OTI).

Tableau 6 : Structure des livrets-volet arabe				
Niveaux enf	Nombre leçons	Fiches évaluation	Nombre de pages réservées	Pourcentage par Rapport à l'ensemble du livret
N1	36	1 OPC1+ 1 OPC2 + 1OTI	40	21%
N2	24	1 OPC1+ 1 OPC2 + 1 OTI	30	18,29%
N3	24	1 OPC1+ 1 OPC2 + 1 OTI	30	18%

4.4.2. Aspects matériels et communicationnels des livrets-volet arabe

4.4.2.1. Attrait des livrets-volet arabe

Les couvertures des trois livrets portent la même image mais de couleurs différentes ce qui permet de distinguer les niveaux.

4.4.2.2. Facilité d'utilisation des livrets-volet arabe

Le livret comprend, pour l'arabe, comme pour les autres disciplines, une table des matières, mais il n'indique pas le mode d'utilisation. Il se contente d'une introduction générale où il présente des orientations générales et précise le cadre de la série des manuels et les objectifs poursuivis, tout en incitant les animateurs à adapter les contenus et les activités. (N1, N2, N3)

Des instructions sont par contre présentées dans chaque leçon pour orienter les modes d'activités en général (type : j'observe et j'écris ; je lis les consignes ; je relie par un trait...) (N1)

4.4.2.3. Structure de la leçon dans les livrets-volet arabe

Dans les 3 niveaux, chaque leçon est conçue selon le même plan et comprend trois séquences/parties :

Au niveau N1 :

1. Activités d'expression : contenant l'observation d'images et l'expression ;
2. Activités de lecture : qui s'opère à travers la mise en liaison d'images et de phrases, à travers des questions ciblées ou la lecture de texte et sa manipulation au niveau de la compréhension des idées qu'il renferme ;
3. Activités d'écriture de mots, phrases et textes.

Aux niveaux N2 et N3 :

Chaque leçon est conçue selon le même plan et comprend trois séquences/parties ;

1. Activités de lecture qui se réalisent à travers :

- l'observation l'image en lien avec le texte de lecture ;
- lecture du texte ;
- compréhension du texte.
- activités de réflexion ;

2. Activités d'expression contenant :

- Dialogue à partir du texte ;
- Observation d'images et expression.

3. Activités de lecture : activités consistant à résumer, transformer, classer, s'exprimer par écriture.

Au niveau N1, chaque leçon part d'images qui délimitent le domaine des activités d'expression ; l'apprenant est amené à observer ces images et s'exprimer, ensuite viennent des activités de lecture et d'écriture.

Dans les activités de lecture, on se base sur des phrases extraites de l'observation des images ou sur la mise en liaison d'images et de phrases. Dans les leçons vers la fin de l'année, on utilise des textes de lecture courts suivis de questions de compréhension et de réflexion.

Les activités d'écriture portent sur l'écriture de phrases à partir de l'observation d'images et l'écriture de lettres, mots en début de l'année pour aller à l'écriture de mots et de phrases en deuxième période de l'année.

Aux niveaux 2 et 3, chaque leçon part d'un texte suivi de questions de compréhension et de réflexion, et des activités d'expression et d'écriture.

4.4.2.4. Lisibilité linguistique des livrets- volet arabe

Niveau N1

- Le style utilisé est simple ;
- Le lexique est simple, à la portée des apprenants ;
- Les phrases ne sont pas denses et portent souvent sur une seule idée, il en est de même des textes de lecture dans les six dernières leçons.

Niveau N2, N3

- Le style utilisé est simple même si, parfois, des expressions dépassent le niveau des apprenants comme par exemple l'expression

"اقتربت من أحد الحقول الناضجة حبوبها" (leçon 6) ;

- le lexique est simple, à la portée des apprenants ;
- la syntaxe est parfois difficile comme l'exemple ci-dessus ;
- il y a des erreurs par exemple "إنهم رأسمالها ومستقبلها" (leçon 10) ;
- la contrainte de mettre une leçon par page a conduit à une écriture minuscule et une composition peu adéquate des rubriques des leçons et au non-respect de la disposition des paragraphes des textes (retour à la ligne) ;
- au niveau N2, les phrases ne sont pas denses et portent souvent sur une ou deux idées, mis à part les textes de lecture suivie dans les dernières leçons de l'année. Par contre, au niveau N3, certains textes sont denses et contiennent plusieurs idées

difficilement maîtrisables par l'apprenant ; en plus de la pluralité des faits linguistiques visés (exemple leçon n°1) ;

4.4.2.5. *Lisibilité typographique des livrets- volet arabe*

- Niveau N1, si des images sont, d'un point de vue lisibilité, acceptables ; d'autres, surtout les vignettes⁵ sont difficilement déchiffrables par l'apprenant.
- Niveau N2, des images sont confuses, non claires et d'une qualité technique médiocre et d'autres s'apparentent à des tableaux expressifs (exemple Niveau leçon 6).Elles posent ainsi aux apprenants des difficultés de déchiffrement et d'interprétation, d'autant plus qu'elles constituent le point de départ des activités d'apprentissage.
- Niveau N3, les images sont d'une qualité meilleure que celles du livret du niveau 2. Elles sont soit des photos soit des dessins clairs facilitant la compréhension et l'appréhension du sens.

4.4.3. **Aspects curriculaires des livrets- volet arabe**

4.4.3.1. *Livrets- volet arabe et approche par compétences*

Au niveau N1 :

La méthodologie adoptée par le livret ne va pas dans le sens de l'APC puisque les leçons sont basées sur des images et des consignes où on demande à l'apprenant d'observer et de s'exprimer.

On ne part pas d'une situation-problème de construction ni d'intégration. Ainsi malgré le renvoi du guide à l'APC pour les différents domaines, le passage en revue des leçons et des modes de gestion des activités montre que la démarche adoptée est centrée sur des contenus bien précis et non sur le développement des compétences. Ceci est manifeste à travers la nature et le contenu des fiches d'évaluation qui sont plutôt classiques (observer des images et s'exprimer) alors que l'APC exige pour l'évaluation, de mettre l'apprenant face à une situation-problème complexe qui, pour la résoudre, doit mobiliser et adapter ses ressources.

Aux niveaux N2 et N3 :

Les situations d'apprentissage consistent en un texte et des images avec des questions de compréhension et de réflexion posées à la suite de ce texte de lecture. Ces situations pourraient donner l'occasion à l'apprenant de réfléchir et réinvestir ses acquis, malheureusement les consignes ne vont pas dans le sens de l'APC puisque au lieu de donner une tâche à résoudre, on demande à l'apprenant d'observer et de s'exprimer.

4.4.3.2. *Livrets- volet arabe et traduction des curricula*

Le livret ne met pas à profit les spécificités des enfants bénéficiaires de l'ENF et leurs expériences de vie, et reste orienté vers l'approche scolaire/formelle des apprentissages

⁵ صوريات

4.4.3.3. Livrets- volet arabe et approche genre

L'approche genre semble consciemment respectée dans les trois livrets à travers les images et les textes, même s'il y a une petite tendance à privilégier le masculin. De même que lorsqu'il s'agit de la femme/fille, elle est souvent présentée dans un rôle négatif ou secondaire, qui subit (au service de l'enfant, regret d'avoir quitté la compagne).

Les contenus sont aussi puisés dans des thématiques relevant du rural avec les valeurs et les représentations traditionnelles de la femme marocaine, et rurale spécifiquement, et de son rôle social.

4.4.3.4. Livrets- volet arabe et progression des apprentissages

Au niveau 1 :

Dans chaque leçon, les contenus présentés à travers les textes de lecture suivent une progression et une hiérarchisation des apprentissages à l'intérieur de la structure des leçons. En effet, ces dernières partent des activités d'expression, puis des activités de lecture et enfin des activités d'écriture.

Globalement, il y a une progression des apprentissages dans le livret qui commence dans les premières leçons par un travail dans le domaine de la lecture et d'écriture de phrases et de mots et finit par des textes qui préparent à un travail sur des textes de lecture suivie.

Au niveau 2

Les contenus présentés dans les textes de lecture, excepté les quatre dernières leçons qui contiennent des textes de lecture suivie, les autres investissent les mêmes thèmes, ainsi le thème de l'eau a occupé les leçons de la première période ;

Le choix de certains thèmes n'a pas pris en compte la succession des saisons : les premiers textes ont travaillé sur l'eau et la pluie et les textes suivants sur la moisson et puis une leçon sur l'excursion etc.

Etant donné que la grande majorité des exercices et activités d'écriture proposée se ressemblent, il est difficile de dire qu'il y a une progression dans les apprentissages. A titre d'exemples d'exercices qui se ressemblent dans leur niveau et leur nature on peut citer :

الدرس 1 : أتمم ما يلي: رأيت..... ما ألم بأصدقاء..... فأشفت لحالها ونادت.....

الدرس 6: أتمم ما يلي: بينما..... رأيت..... اقتربت.....

الدرس 21: أتمم ما يلي : كان..... وكأنه..... فوق.....

On peut même trouver des cas de leçons qui sont plus faciles que les leçons qui les précèdent.

Au niveau 3 :

Toutes les leçons sont construites selon le même modèle ; elles partent d'un texte de lecture que l'apprenant est amené à lire, à comprendre avant de passer à s'exprimer à propos d'un thème présent explicitement ou implicitement dans le texte et à traiter des faits de langue par écrit en se basant de phrases prises dans ce texte. Le texte de départ constitue ainsi le fil conducteur de la leçon.

Au niveau des contenus présentés à travers les textes de lecture, on peut dire qu'il n'y a pas de progression de la difficulté puisque les questions abordées par le texte sont traitées à travers l'interprétation de l'image accompagnant ce texte ou par le biais du dialogue à propos de cette image avant de commencer la lecture du texte.

Ce qui est nouveau au niveau 3, c'est d'étudier des textes longs et denses en un seul paragraphe. Ce qui pose une double difficulté à l'apprenant : il doit explorer le texte à travers une lecture première et comprendre le contenu et le lexique utilisé. Ce qui constitue une progression dans la difficulté et dans la capacité de mise en œuvre des compétences.

4.4.4. Aspects didactiques des livrets- volet arabe

4.4.4.1. Livrets- volet arabe et l'adéquation au niveau des apprenants

Apparemment et d'une façon générale, les contenus des 3 manuels scolaires sont adaptés au niveau des élèves. Cette adaptation dépendra sûrement aussi des démarches pédagogiques de l'enseignant, étant donné que la démarche d'apprentissage et la démarche pédagogique pratique s'actualisent au sein d'une situation d'apprentissage où les activités menées atteindront leurs objectifs selon la compatibilité entre ces deux composantes.

Vu leur âge mais aussi leurs expériences de vie, les élèves de l'Education Non Formelle, ont accumulé un input important qui leur permet d'assimiler plus aisément la matière pour cheminer vers l'atteinte des résultats d'apprentissage escomptés. Les curricula sont conçus de manière à permettre à l'élève rural de mettre en exergue cette expérience en faveur d'un apprentissage plus structuré.

La plupart des textes et des activités proposés dans ces manuels respectent le niveau général des élèves que ça soit sur le plan langagier ou sur le plan relatif aux connaissances et habilités cognitives. Des exceptions existent et sont souvent liées à la longueur de quelques textes (en 2ème et 3ème année surtout) ou à l'utilisation de styles non adaptés au niveau de l'apprenant. La situation devrait être plus délicate pour des enfants amazighophones et dont l'arabe est une langue secondaire au sein de la famille et de la communauté.

4.4.4.2. Livrets- volet arabe et pertinence des situations didactiques

Les thèmes porteurs dans les leçons sont puisés essentiellement dans l'environnement rural et sont centrés sur la vie courante des apprenants et les activités sociales (famille, agriculture, environnement, métiers, école, souk...), avec quelques thèmes du milieu urbain (vie en ville, services, outils technologiques...).

Mais, même pour les enfants du rural, on ne saurait dire qu'il s'agit réellement de leurs préoccupations ou de la projection des préoccupations des adultes sur les enfants. En effet, ces derniers pourraient avoir d'autres conceptions et préoccupations comme le sport, le cinéma, les aventures et la technologie, surtout si on prend en ligne de compte l'ouverture du monde rural sur la ville grâce aux moyens de communication et à la technologie et au désenclavement des campagnes et à l'émigration en Europe.

Il est légitime de questionner les textes qui présentent le monde rural comme cloisonné, à l'abri de l'influence de la ville et l'enfant au rural comme une personne qui a les mêmes

préoccupations que les agriculteurs d'antan. Or dans la réalité, le monde rural vit les mêmes problèmes que la ville (drogues, divorce et dislocation de la famille, consumérisme).

Certaines illustrations ne contribuent pas à la constitution du sens et ne participent pas à la consigne. Pas de cohérence entre l'illustration et le texte de la consigne, si ce n'est le sujet auquel elles se rapportent. On pourrait les supprimer que cela ne changerait rien à la compréhension de la situation.

مَرَحِبًا بِالتَّكْنُولُوجِيَا



1. أنشطة القراءة:

1. الأخط المصنوع والمحرك الأسيطة.
2. اقرأ النص وأبحث عن الأجوبة.

حكيت فاطمة ففعلت: بينما أنا عادة من المتدريسة، رأيت حصادة دراسة واقفة في أحد الحقول المشاهجة خبوتها، الفترين من الحصادة الدراسة وسلعت على السائق وقتلت له ما أضحك هذه الآلة ! وما أكبر عجلاتها ! قال السائق: ألم تزي الحصادة الدراسة من قبل؟ أجبت: بلى، لقد رأيتها ولكنني لا أعرف كيف تعمل؛ قال السائق: مدي يدك يا فاطمة وأصعوي إلى مقصورة القيادة. أدار السائق المحرك وبدأت الآلة تتحرك؛ تحضد متاجلها الرزج، وتقصير دراستها الخبوت عن التدين، وترفعها غير فتحات داخل الأقباس، وتلقي بأخوام التدين خلفها. هت مؤنعة السائق بعدد شكره؛ لقد أراحو الفلاح من تعب المحجل وعناء المذراق؛ شكرا للتكنولوجيا.

من مجموعة السنة الثانية فطيمة من التعليم الأساسي، برار عشر صفره، ص 170 بتصرف.

3. أفهم : ميم تعجبت فاطمة؛ ماذا أرادت أن تعرف؛ ما الأعمال التي تقوم بها الآلة؛
4. أفكر : هل أراحت الحصادة الدراسة الفلاح؛ هل أعتد التكنولوجيا الفلاح عن أوائمه «تقليدية» ماذا تفضل الأدوات التقليدية أو الحصادة الدراسة، ولماذا ؟

6

7

التوبيرة



1. أنشطة القراءة:

1. الأخط المصنوع والمحرك الأسيطة.
2. اقرأ النص وأبحث عن الأجوبة.

أيقظني والدي في يوم من أيام الحقل المتدريسة لمصاحبتة إلى حقل العمد أحمد، جهزني بملابس وحمل علي إحداها متجراة الخشبي وربكت على الأخرى. في الطريق إلى الحقل التقينا بخص الفرويون يمشون دوابهم ومحاربتهم. اجتمع فلاحو القرية بحقل العمد أحمد، زعموا محاربتهم بدوابهم. هلقوا وكبروا وأنظفوا يلبون الأرض ويحزونها مخلقين وراهم أحاديث عميقة تشهد على بأس سلك محاربتهم المتشوخة. قال لي والدي: إن التوبيرة عملية لتحزرت الجماعي وتخلصنا عن أجابنا، يساعده بواسطتها الفرويون بخصهم البعض إبان الحزرت أو الحصاد. ومع غروب الشمس أنهى الفرويون حزرت حقل العمد أحمد وتواعدوا على اللقاء يوم العمد بحقلنا.

1. أفهم : أين توجه الحقل الفروي صحتة واليه؛ لماذا اجتمع الفرويون بحقل العمد أحمد؛ لماذا عملية التوبيرة؛
2. أفكر : في ماذا يمكن أن يتعاون الفلاحون؛ هل التوبيرة عملية مفيدة؛ كيف؟

Source : Livret N2, p. 16, Leçon 6, Activité 1

Source : Livret N2, p. 17, Leçon 7, Activité 1

Excepté les activités de dialogue pendant les activités d'expression avec le jeu de rôle qu'elles mettent en œuvre, et qui peuvent revêtir un aspect ludique, on peut affirmer que le livret n'exploite pas des activités ludiques et n'y réfère nulle part.

4.4.4.3. Livrets- volet arabe et résolution de problèmes

Les livrets sont centrés sur les contenus au détriment des démarches, les fiches sont stéréotypées. De plus il n'y a pas dans le guide d'indications dans le sens de développement des habiletés de résolution de problèmes, d'autant plus qu'il ne contient que deux fiches pédagogiques.

De plus, les livrets présentent des thèmes et non des situations-problèmes et donc ne peut favoriser la résolution de problèmes et l'acquisition d'habiletés afférentes et qui constitue un élément fondamental dans l'APC.

Les activités d'apprentissage contenues dans le livret n'ont pas les caractéristiques d'une situation-problème qui incite l'esprit des apprenants et excite leur curiosité. Elles ne sont pas du type de situation à pousser l'apprenant à se poser des questions et à émettre des hypothèses et les explorer. Par exemple aux niveaux 2 et 3, la gestion des situations d'apprentissage se fait selon l'approche classique qui se manifeste dans le guide où l'on peut lire l'orientation suivante « inciter les apprenants à observer l'image accompagnant le texte et poser des questions sur les éléments constitutifs de l'image ».

La démarche adoptée ne favorise pas beaucoup le développement des habiletés de résolution de problèmes puisque :

- Au niveau 1, elle se base sur l'observation et l'expression. Le livret est centré sur les contenus des activités et non sur les processus de leur réalisation. De plus, le guide ne contient que deux fiches pédagogiques. Ce qui n'aide pas à expliciter une méthodologie de résolution de problèmes.
- Au niveau 2, il y a une amélioration qui peut favoriser le développement de ces habiletés, puisque, dans les composantes « lecture » et « écriture » les habiletés d'analyse, de synthèse et de transformation sont exercées. De plus, dans la composante « expression » on a ajouté une rubrique « conversation » de 5 minutes et à son tour, le guide propose des activités connexes : dialogue, travail en groupes en prêtant attention aux enfants timides ou repliés sur eux-mêmes, lecture exemplaire par des bons élèves.
- Au niveau 3, l'approche adoptée est la même pour toutes les leçons : on part dans la composante « lecture » de l'observation d'une image puis la lecture d'un texte et sa compréhension et le traitement des idées qu'il renferme. L'activité de l'apprenant se réduit alors à répondre à des questions ponctuelles à partir de texte et n'incite pas à la réflexion, l'expression et au débat et à la recherche de solution et de construction de méthode de résolution.

4.4.4.4. Livrets- volet arabe et catégorisation des activités proposées

Au niveau N1

Les activités du livret sont classées selon le degré de difficulté des structures syntaxiques et lexicales (activités d'expressions, de lecture et d'écriture).

Cette catégorisation est plus manifeste au niveau des activités de lecture qui peuvent être classées en trois catégories :

- phrases indépendantes inspirées des images ;
- dialogues brefs contenant des phrases courtes;
- textes de lecture suivie.

Elles sont aussi classées par thématique :

- famille, agriculture, souk, environnement, ville, technologie, etc.

Au niveau N2

Au niveau du style et du lexique, excepté les textes dans les dernières leçons de l'année qui se caractérisent par l'existence de liens entre eux et une certaine continuité au niveau des événements, pour les autres leçons il n'y a pas de progression au niveau du style et du lexique. Le livret donne l'impression qu'il n'y avait pas une prise en compte de la progressivité de la difficulté lors de la planification et de la conception. Quant à la syntaxe et à la stylistique, il y a une progression des formules de demande et de présentation de l'information dans les premières leçons à l'exposition des idées et de leur expression ou l'écoute de l'autre (dernières leçons).

Pour le niveau N3, relativement à la syntaxe et la stylistique, on observe une progression de formules à d'autres plus évoluées.

4.4.4.5. Livrets- volet arabe, différenciation pédagogique et remédiation

Dans les leçons il n'y a pas de considérations reliées à la différenciation comme la diversification des démarches et des outils didactiques. Les activités sont orientées vers le groupe classe, à l'exception des moments de dialogues ou d'expression écrite où l'apprenant exprime ses idées.

Dans les livrets, il n'existe aucune activité en rapport avec la remédiation.

4.4.5. Synthèse de l'analyse des situations didactiques des livrets-volet arabe

Une première analyse des trois livrets-volet arabe montre que les activités/situations didactiques se répartissent selon trois domaines: activités d'expression, activités de lecture et activités d'écriture. Elles sont conçues selon l'approche thématique, et répondent au critère de l'interdisciplinarité. Leur ordre dans les leçons n'est pas le même dans les trois niveaux. Au niveau N1, les leçons commencent par les activités d'expression, puis celles de lecture et enfin celles d'écriture. Par contre, aux niveaux 2 et 3, c'est d'abord les activités de lecture, puis celles d'expression et enfin celles d'écriture.

S'appuyant sur la deuxième grille d'analyse relative aux activités (situations) didactiques contenues dans les livrets de l'apprenant, un certain nombre de leçons sont analysées. Choies dans chacun des trois niveaux de manière à couvrir l'ensemble des différents domaines.

Un premier constat de cette analyse est le souci de prendre en compte le critère de l'interdisciplinarité dans le choix des différentes activités dans les quatre matières. Les deux leçons du livret N1, L 36 en arabe et L40 en mathématiques en illustrent un exemple réussi entre les deux matières. Elles traitent concomitamment, en dernière leçon, et d'une manière complémentaire le thème du calendrier : apprendre la lecture d'un calendrier dans les cours de mathématiques et étudier des exemples de dates précises de fêtes nationales dans les cours d'arabe (livret N1, p. 47 et p.139)

4.4.5.1. Activités d'expression

Pour une bonne partie de ces activités, les illustrations ne sont pas pertinentes pour amener l'apprenant à problématiser les situations observées comme demandé dans la consigne :

- *Exemple 1*, Activité 1 de la première leçon du niveau N2, "vive l'eau".

Elle traite de l'apport de la pluie après la sécheresse. L'illustration ne permet de poser que des questions relatives à la présence de l'eau :

يَحْيَا الْمَاءَ

1 أنشطة القراءة:

1. ألاحظ المشهد وأطرح الأسئلة.
2. أقرأ النص وأبحث عن الأجوبة.



جفّ الغديرُ وهذّ العطشُ الحيواناتُ. فتنشقّ جلدُ الضفدعة. ولهث الكلبُ. وارتكزت الغصنورة على غوب يابس. وهي تقول بصوت حلفت: أين الماء؟ إننا نكاد نموت عطشاً. رأيت سخابة ما ألم بأصرفاء الغدير، فأشفقت لحيالها. ونادت صويحباتها... أقبلت السخابات الواجدة تلو الأخرى. وتجنعت في السماء، فأحتجبت الشمس. ولمع البرق. واهصف الرعد. ونزل المطر. فامتلا الغدير. أسرع الأصرفاء إلى الماء. فشرّبوا وتظفّوا. وعادت إليهم الحياة. فصاحوا قائلين: «يَحْيَا الْمَاءَ».

عن عبدون الزبالي - من الصحاح المصوب من 133 بتصرف - دار النشر والمصاحفة - 1998

3. أفهم: لماذا عطشت الحيوانات؟ بماذا امتلا الغدير؟
4. أفكر: لماذا جفّ الغدير؟ حال الحيوانات بعدما نزل المطر؟ لماذا صاح الجميع: «يَحْيَا الْمَاءَ»؟

Source : Livret N2, p. 11, Leçon 1, Activité 1

La sécheresse est totalement absente de l'observation alors qu'elle permet de donner du sens aux bienfaits de l'eau. Pour une meilleure problématisation, il aurait fallu présenter aussi une illustration relative à la sécheresse.

- Exemple 2: Activité 1 de la première leçon du niveau N3

Les deux illustrations, représentant deux scènes ne sont pas suffisantes pour provoquer les apprenants et les pousser à lire le texte.

يَتَعَارَفُ

1 أنشطة القراءة:

1. ألاحظ المشهد وأطرح الأسئلة.
2. أقرأ النص وأبحث عن الأجوبة.



أقدم لكم نفسي. أنا صديقكم علي. ولدت بدوار الخير في التاسع من شهر يناير 1990 الموافق 11 جمادى الثانية 1410. تتكون عائلتي الصغيرة من خمسة أفراد والدي الذي يمتن الفلاحة. والدي التي إلى جانب أعمال البيت تهتم بتربية الدواجن بعد أن استفادت من سلف صغير من إحدى الجمعيات. أختي الكبرى قاطمة التي تسخرط في إحدى الجمعيات النسوية بالقرية. تنفن الطرز والرسم على الزجاج. أخي الصغير إدريس التلميذ النجيب الذي لا يهتم إلا بواجباته المدرسية. أما أنا فلم أذهب إلى المدرسة في السن القانونية. لأنها كانت بعيدة حفا عن الدوار. والآن أنا أتعلم مثلكم في أقسام التربية غير النظامية إلى جانب مساعدة عائلتي في حمل الماء من العين كل صباح. أما عائلتي الكبيرة فتتكون من جدي لأمي الذي لازال يعمل بأرضه رغم كبر سنه. وجدتي المرأة التشيطة التي يتوزع يومها بين الصلاة ونسج الزرابي الزاهية الألوان. نسيت أن أقدم لكم عمي أحمد. لقد باع نصيبه من الأرض وهاجر إلى المدينة من أجل حياة أفضل. لكن الرياح تجري بما لم تشته السفن. فقد أضاع أرضه. وهو الآن يعيش حياة تعية في إحدى دور الصفيح بضاحية المدينة.

3. أفهم: كم عدد أفراد عائلة علي الصغيرة؟ بماذا تهتم والدته؟ كيف أضاع العم أحمد الأرض؟
4. أفكر: على ماذا حصلت أم علي؟ ولماذا؟ من يشتغل من أفراد العائلة؟ لماذا؟
5. الخص النص في بعض جمل معتمدا على زمانه ومكانه وأحداثه وشخصياته.

Source : Livret N3, p. 12, Leçon 1, Activité 1

Dans cette activité, les deux illustrations ne jouent aucun rôle dans la problématisation, leur présence n'est pas pertinente, c'est le texte qui supporte le tout. Il faudrait ajouter une 3^{ème} scène relative à l'oncle qui a vendu sa terre et qui vit dans un bidonville.

- Exemple 3: Activité 1 de la leçon 24 du niveau N3

24

فوائد العسل



1. أنبئة القراءة:

1. ألاحظ المشهد وأطرح الأسئلة.

2. أقرأ النص وأبحث عن الأجوبة.

قال تعالى "وأوحى ربك إلى النحل أن اتخذي من الجبال بيوتاً ومن الشجر وما يعرشون ثم كلي من كل الثمرات فاسلكي سبل ربك ذللاً يخرج من بطونها شراباً مختلفاً ألوانه فيه شفاء للناس. إن في ذلك لآية لقوم يتفكرون" (سورة النحل، الآيات: 68 و69). إن للعسل خصائص وفوائد كثيرة لا تقتصر على مذاقه وغذائه الفريد، بل يمكن أن يستخدم أيضاً في الأغراض الطبية. فقد أثبت الباحثون أهمية العسل في علاج الجروح وتعقيمها، و"قتل البكتيريا" والجراثيم المختلفة... وأكد علماء آخرون أن العسل يحتوي على مواد قوية مضادة للأكسدة، ليست فعالة ضد مسببات السرطان فقط، بل فعالة أيضاً في تخفيض نسبة "كوليسترول الدم"، وللكشف عن الفوائد الصحية التي يمتلكها العسل. قام بعض الباحثين باختبار فترات العسل، فلاحظوا أن محتوى السكر العالي بالعسل يعطى نمو "البكتيريا". وأن العسل يمثل واحداً من أغلى المواد الغذائية قيمة وفائدة للإنسان، وأن عنصر "الزنك" في العسل يلعب دوراً مهماً في تنشيط الخلايا المناعية التي تلعب دوراً رئيسياً في مقاومة الخلايا السرطانية. ونوه العلماء الباحثون بأن مستوى "الزنك والحديد والسليينيوم والمنغنيزسيوم" ارتفع في دم حيوانات التجارب المصابة، وذلك بعد أن عولجت بعسل النحل. إن عسل النحل يعد من أهم مصادر الغذاء المتوازن لأحتوائه على مواد "كربوهيدراتية وبروتينية" ومعادن وعناصر مهمة أخرى. وعرف العرب قديماً أهمية العسل، فكانوا يستخدمونه لعلاج كثير من الأمراض. قال عنه ابن القيم: "هو غذاء مع الأغذية، ودواء مع الأدوية. وفيه منافع كثيرة، فهو مغذ وملين ومقوٍ للكبد والصدر".

3. أفهم : ماذا أوحى الله إلى النحل؟ حدد الفوائد والخصائص التي يتميز بها العسل؟ اذكر الأمراض التي يعالجها العسل

4. أفكر: هل العسل غذاء أم دواء؟ لماذا؟ هل هناك فوائد أخرى للعسل لم يذكرها النص؟ أبرزها.

5. ألخص النص في بضع جمل مرتباً فوائد العسل حسب أهميتها.

Source : Livret N3, p.35, Leçon 24, Activité 1

Là aussi, c'est un exemple d'illustration qui ne joue aucun rôle didactique dans la problématisation: à peine montre-t-elle une abeille et des alvéoles à miel. Elle donne l'impression d'être là parce qu'il faut une illustration.

4.4.5.2. Activités de lecture

Ces activités sont en cohérence avec les activités d'expression, ce qui permet de créer un centre d'intérêt commun aux trois composantes de la leçon: l'expression, la lecture et l'écriture.

Au niveau N1, malgré que les activités portent sur des phrases au lieu de textes, les phrases sont très longues en rapport avec le niveau des apprenants

Si les textes traitent de thèmes relevant des centres d'intérêt des apprenants, certains peuvent être mal utilisés. Par exemple, dans la leçon L24 du niveau N2, le texte peut contribuer à développer des attitudes négatives vis-à-vis des enfants de la rue, et véhicule des représentations sociales dépassées comme l'image du policier ou l'image négative de la ville.

Par contre dans la leçon L1 du niveau N3, le texte véhicule une représentation positive de la femme rurale qui s'implique dans des projets générateurs de revenus (ce qui lui assure une dépendance économique) et qui est active dans une association féminine.

4.4.5.3. Activités d'écriture

Ces activités constituent des situations de réinvestissement des acquis des activités d'expression et des activités orales précédentes.

Souvent ces activités sont en continuité en complémentarité avec les activités de lecture et d'expression. L'exemple de l'activité 3 d'écriture dans la leçon L1 du niveau N2, est en continuité avec les activités de lecture et d'expression : les apprenants reviennent à l'illustration accompagnant l'activité 1 de lecture pour la traiter par écrit et terminer par la rédaction d'un autre résumé se rapportant à d'autres événements question 5 de l'activité 3). Si cette question offre à l'apprenant l'opportunité de construire des phrases diversifiées faisant fonctionner et réinvestissant ses acquisitions linguistiques, l'atteinte de cet objectif reste dépendante de la gestion de la situation par l'animateur qui doit amener l'apprenant à ne pas se suffire de changer de phrases par mimétisme mais de s'exercer à la narration par écrit et de s'entraîner à la construction de textes de types différents dans l'avenir.

Le réinvestissement et la fonctionnalité se fait aussi dans une situation donnant du sens à l'écriture qui permet de résoudre un problème concernant l'apprenant : remplir des documents le concernant (une feuille du livret d'épargne).

4.4.5.4. Situations d'évaluation des OPC et de l'OTI

Niveau N1

L'évaluation de l'OPC1 parvient après 12 leçons et celle de l'OPC2 et de l'OTI en fin d'année. L'évaluation des OPC se fait à travers des activités d'expression par un nombre déterminé de phrases à partir d'images. L'OTI est évalué à travers une situation-problème où on demande à l'apprenant un produit écrit.

Les activités d'évaluation des OPC ne diffèrent en rien des autres activités des leçons et ne demandent pas la mobilisation et l'intégration des acquis. Les objets traités se centrent sur les axes traités dans les textes de lectures plutôt que sur les capacités et les compétences visées. Ce qui peut être lié au fait que les objectifs d'apprentissage n'étaient pas assez clairs lors de l'élaboration des fiches pédagogiques.

De plus il n'y a aucune indication sur comment gérer les situations d'évaluation des OPC, ni dans le livret ni dans le guide.

Dans l'évaluation de l'OTI, il y a un essai de dépassement de ces insuffisances en proposant une situation-problème.

Niveaux N2 et N3 :

L'évaluation de l'OPC1 parvient après 12 leçons et celle de l'OPC2 et de l'OTI en fin d'année.

Deux fiches ont été réservées à l'évaluation des deux OPC après 12 leçons chacune, en plus d'une fiche pour l'évaluation de l'OTI.

Les situations d'évaluation des OPC consistent à demander à l'apprenant de réaliser une tâche d'écriture comme écrire une lettre ou un texte court ou un avis.

Les remarques qu'on peut émettre sur ces situations sont les suivantes :

- leur formulation pose la question de la capacité des apprenants à comprendre ces situations ;
- les situations ont mis l'accent sur les thèmes étudiés que sur les capacités et les compétences visées ; ceci peut être lié au fait que les objectifs des leçons ne sont pas suffisamment explicites ;

- Aucune indication n'a été fournie sur la gestion des situations, ni dans le livret ni dans le guide (critères et indicateurs de correction...).

4.4.6. Suggestions concernant les livrets-volet arabe

Proposer des activités et des outils pour la différenciation et la remédiation dans les livrets et dans le guide.

- adapter la démarche à l'APC : présenter des situations didactiques qui favorisent la réalisation de tâche complexes et qui ne se réduisent pas pour l'apprenant à répondre à des questions de compréhension
- choisir des illustrations accompagnant les textes plus adaptées
- présenter les textes de façon aérée avec des paragraphes distincts...
- éliminer les images et les textes reflétant une image négative de la ville ou de la campagne comme milieu cloisonné...
- proposer des situations d'évaluation des OPC et des OTI adaptées, centrées sur les compétences et non sur les thématiques.

4.5. Livrets de l'apprenant-volet éveil scientifique

4.5.1. Plan d'ensemble des livrets-volet éveil scientifique

Les livrets regroupent toutes les disciplines enseignées en éducation non formelle dont l'éveil scientifique. Dans chacun des trois livrets, la partie réservée à cette discipline comprend : une page de garde avec l'intitulé de la discipline, une table des matières, des fiches pédagogiques correspondant aux leçons (une fiche par leçon), une fiche évaluation de l'OPC1 de la première période (après la moitié de l'ensemble des leçons), une fiche d'évaluation de l'OPC2 de la deuxième période (à la fin de toutes les leçons) suivie d'une fiche d'évaluation de l'OTI à la fin de l'année aussi. Les deux premières évaluations sont faites à travers trois situations cibles chacune et la troisième à travers une seule situation.

Le tableau suivant résume la structure de la partie réservée à l'éveil scientifique dans les trois livrets en termes de nombre de pages et leur pourcentage, le nombre de leçons, de fiches d'évaluation d'étape (OPC) et d'évaluation finale (OTI).

Niveaux enf	Nombre leçons	Fiche Evaluation	Nombre de pages	Pourcentage par rapport à l'ensemble du livret
N1	30	2 OPC + 1 OTI	21	11%
N2	24	2 OPC + 1 OTI	36	19%
N3	24	2 OPC + 10TI	36	19%

4.5.2. Aspects matériels et communicationnels des livrets-volet éveil scientifique

4.5.2.1. Attrait des livrets-volet éveil scientifique

Pour les trois livrets :

- la couverture est sous forme d'un tableau artistique adapté au niveau de l'enfant visé, avec prise en compte du genre;
- les couleurs sont multiples, susceptibles d'être attrayantes pour les enfants;
- La dimension est du type A₄ (27 cm sur 20 cm).

4.5.2.2. Facilité d'utilisation des livrets-volet éveil scientifique

Pour les trois livrets, à l'exception de la table des matières, qui permet à l'élève de se situer, il faut noter l'absence de:

- glossaire permettant à l'élève de repérer les termes, les notions et les concepts scientifiques fondamentaux et leur explication en tant que complément aux apprentissages construits;
- mode d'emploi indiquant comment utiliser le livret par l'apprenant en présence ou en absence de l'animateur ou de l'animatrice.

4.5.2.3. Structure de la leçon dans les livrets-volet éveil scientifique

Dans les trois livrets, la structure de la leçon est uniforme, reposant sur le même plan. Chaque leçon occupe une seule page et comprend cinq activités et une rubrique "J'acquiers des connaissances"⁶ pour l'institutionnalisation des notions enseignées :

- une situation de départ pour l'exploration et la redécouverte ;
- une activité d'apprentissage 1, incitant l'élève à partager ses explications au sein d'un groupe, ensuite au sein du groupe classe (partage collectif) ;
- une activité d'apprentissage 2, incitant l'élève à faire des déductions ou bien à noter des résultats suite à une manipulation schématisée ou un document iconique ou écrit ;
- une activité d'entraînement et d'application se basant sur des tableaux à remplir, ou bien des exercices à résoudre ;
- une activité d'exploitation et de transfert des connaissances fondée sur des images suivies d'une incitation à la déduction ;
- enfin, une rubrique où l'élève est amené à noter le bilan de la leçon en termes d'acquisition des notions visées.

4.5.2.4. Lisibilité linguistique des livrets-volet éveil scientifique

Pour les trois livrets, les expressions linguistiques (en arabe) peuvent être difficilement déchiffrables par l'apprenant à ce niveau scolaire :

- Le style dépasse le niveau des enfants;

⁶ Traduit de l'arabe "أكتسب معلومات"

- Les titres des leçons sont formulés sous forme de phrases incomplètes ou de substantifs. Ce choix a peut-être été fait pour susciter la curiosité des apprenants, mais il a l'inconvénient de ne pas mettre en avant les notions objets des leçons (Exemples : N2 : page 44 "نحن لا نختلط...", page 52 "لا أشبهه", "عادي أم غير ...", "إنه يجري...", "أنا نافعة ومضرة...", "أنتقل في الماء..."). Parfois même on ne retrouve plus de trace de ce qui est évoqué dans le titre (par exemple la leçon intitulée « المحجوب »).

4.5.2.5. Lisibilité typographique des livrets-volet éveil scientifique

Pour les trois livrets :

- La densité du texte et l'organisation des contenus sont acceptables ;
- Les illustrations sont peu soignées (exemple N1 p 70) et souvent sans harmonie avec le but des activités, ce qui les rend peu fonctionnelles et peu pertinentes (Exemple N2 : pages 45, 66, 68 et N3 pages 45, 52, 64).



جَدَادَةُ تَقْوِيمِ الْهَدَفِ الْمَرْحَلِيِّ 1

الْحُصُونُ عَلَى الْمَاءِ

تَبَيَّنُ الصُّورَةُ مَشْهَدًا طَبِيعِيًّا.
تَخَيَّلْ أَنْكَ تَعِيشُ فِي هَذِهِ الْمُنْطَقَةِ الَّتِي تَفْتَقِدُ إِلَى الْمَاءِ. كَيْفَ تَتَصَرَّفُ ؟



التَّغْلِيمَاتُ :

1 : اذْكَرِ الْوَسَائِلَ الْمُمْكِنَ اسْتِغْلَالَهَا إِذَا تَبَيَّنَ لَكَ أَنَّ مَنِيْعَ الْمَاءِ الشَّرُوبِ يُوْجَدُ عَلَى بَعْدِ خَمْسَةِ كِيلُومِتْرَاتٍ مِنَ الْمُنْطَقَةِ ؟

2 : ارْسِمْ تَقْنِيَّةَ تَعْتِمِدِهَا فِي هَذِهِ الْمُنْطَقَةِ لِلْحُصُولِ عَلَى الْمَاءِ الشَّرُوبِ.

Source : Livret N1, p.70, OPC1, Activité 1

4.5.3. Aspects curriculaires des livrets-volet éveil scientifique

4.5.3.1. Livrets-volet éveil scientifique et approche par compétences

Concernant l'adoption de l'APC, d'un point de vue formel, la réponse pourrait être oui. En effet, sur le plan conception et répartition des activités, on tient compte des exigences de l'APC. Mais du point de vue fond, les manuels ne vont pas tout à fait dans le sens de cette approche. En effet, les contenus scientifiques et les activités proposées ne favorisent pas sa mise en œuvre : les habiletés visées se limitent à l'explication et les déductions ne sont pas construites. Les situations complexes proposées sont peu pertinentes du point de vue didactique; certaines sont vides de sens.

4.5.3.2. Livrets-volet éveil scientifique et traduction des curricula

- Aucune indication horaire n'est signalée, même en termes de nombre de séances ou de leçons;
- Quant à la diversité des situations d'apprentissage par rapport aux différents types d'insertion, elle n'est pas prise en compte. Elles travaillent au mieux l'insertion à l'école, même si les thèmes abordés ne couvrent pas l'essentiel des programmes scolaires.

4.5.3.3. Livrets-volet éveil scientifique et approche genre

- Sur le plan images et icônes (illustrations), l'approche genre est respectée;

- Sur le plan style de phrases et textes, c'est le masculin qui domine: "إقتراح..." ou "فسر..." etc.;
- Concernant le contexte des situations-problèmes, les deux genres sont présents dans les textes et illustrations iconiques.

4.5.3.4. Livrets-volet éveil scientifique et progression des apprentissages

Concernant la progression des apprentissages, vue du point de vue cohérence des notions traitées, il apparaît que les activités proposées manquent de cohérence. Ceci pourrait être relevé sur le plan:

- du contexte des situations-problèmes d'exploration, d'apprentissage et de structuration/ investissement des acquis qui est souvent non cohérent avec la consigne et l'objectif visé ;
- du contexte des activités d'investissement des acquis qui est en discordance avec le bilan de la leçon en termes d'apprentissages.

Quant à la relation entre les notions étudiées :

- Trop de concepts relevant de domaines différents sont traités à la fois (SVT, physique, chimie, technologie, géographie), sans chercher pour autant des liens de cohérence et un fil conducteur.
- Il n'y a pas de progressivité des apprentissages tant du point de vue complexité des situations-problèmes, que du point de vue connaissances, habiletés de l'esprit scientifique.
- Même au sein de la même matière (SVT ; PC ; Technologie), il y a un cloisonnement et une fragmentation des thèmes abordés: en SVT, par exemple, on passe des aspects en biologie, à des aspects en géologie, à des aspects en écologie et environnement sans chercher à respecter une harmonie dans l'introduction des thèmes abordés. (Exemple N1 : page 82 à la page 85, on observe l'introduction de 4 notions sans aucun lien logique: on passe de l'étude des "articulations, page 82", ensuite aux "propriétés des corps/matières, page 83", puis "l'électricité, page 84", enfin "la nutrition du fœtus, page 85". Et on trouve la même chose pour les autres unités didactiques (exemple N2 : à la page 45 on observe l'introduction des notions sans aucun liens logique (تربية الأبقار، المعلق، حليب الأبقار، جر بمفرغ آلي، كمية الغذاء حامل، لولب أرشيميد، حلزون معدني، هري، مشتقات الحليب، البكتيريا الممرضة) et ce, dans toutes les leçons ; N3 : pages: 43, 44-physique, 45-Biologie/physique, 46-Géographie, 47-Ecologie, 48-Biologie, 49-Environnement/ géographie, etc.).

4.5.4. Aspects didactiques des livrets-volet éveil scientifique

4.5.4.1. Livrets-volet éveil scientifique et adéquation au niveau des apprenants

L'interdisciplinarité de l'éveil scientifique lui-même et l'approche interdisciplinaire adoptée font que les contenus traités sont trop chargés en termes de notions et divers par les différents domaines dont ils relèvent (physique, chimie, biologie, écologie, géographie....).

Ce qui rend ces contenus difficiles pour les apprenants, d'autant qu'il n'y a pas de liens de cohérence ou de fil conducteur, qui auraient permis aux apprenants de suivre un cheminement de raisonnement scientifique et de développer un raisonnement scientifique cohérent et interdisciplinaire (aspect primordial visé par l'éveil scientifique à ces niveaux d'enseignement).

Ainsi, globalement, les livrets des trois niveaux dépassent le niveau des apprenants.

Ceci pourrait être renforcé par la façon dont ces contenus sont présentés par les animateurs, vu l'insuffisance de leur formation, à laquelle les fiches pédagogiques dans le guide ne pallient pas beaucoup, et l'absence d'outils didactiques (matériel et produits d'expérimentation réelle ou simulée).

4.5.4.2. Livrets-volet éveil scientifique et pertinence des situations didactiques

Pour les trois livrets :

- Les activités proposées malgré qu'elles tiennent compte de l'environnement des élèves, elles ne répondent pas à leurs intérêts.
- L'interdisciplinarité est adoptée, mais pas toujours fonctionnelle à travers certaines activités.
- Certaines activités exploitent des idées pertinentes (Exemple N1 : pages 55, 57, 63, 73, 77, 81, 84 ; N2 : pages 45, 47, 50, 52, 53, 58, 64, 65 et N3 : pages 43, 45, 47, 48, 52, 58, 63, 65, 69), mais sont marquées par des insuffisances du point de vue pédagogique et didactique.



Source : Livret N2, p.69, L24, Activité 1

L'illustration ci-dessus n'est pas conforme à la consigne : alors que la consigne demande à l'apprenant d'observer les personnes qui font du ski et d'expliquer la différence entre les positions de leurs corps, l'illustration ne présente qu'une seule personne. Ceci fait perdre à l'activité son sens.

- Souvent, les illustrations ne contribuent pas à la constitution du sens et ne participent pas à la consigne. Il n'y a pas de cohérence entre l'illustration et le

texte de la consigne, si ce n'est le sujet auquel elles se rapportent. On pourrait les supprimer que cela ne changerait rien à la compréhension de la situation.

جَدَادَةٌ تَقْوِيمُ الْوَهْدِ الْمَرْحَلِي 1

آلِيَّةُ الْمُسْتَهْلِكَةِ

N2

المرحلة الثانية

ذهبت إلى السوق مع أمك فاشتريتما المواد التالية : طماطم، فلفل، بصل، ثوم، بدنجال، خل، سلاطة، بيض، قارورة من الغاز، زيت الزيتون، عدس. عند وصولكما إلى المنزل تبين لكما أن البيض وقارورة الزيت انكسرا.



س1 : صنف في الجدول أجزاء الثباتات التالية التي تستهلكها :

طبيعة جزء الثباتة	الثباتة
	الطماطم
	الفلفل
	البدنجال
	الثوم

Source : Livret N2, p.56, OPC1

Plus particulièrement, dans les livrets niveau 2 et niveau 3 :

- Certaines activités n'ont pas de contexte (Exemple N2 ; pages: 45 ; N3 : page 63).
- Certaines situations de redécouverte ne renferment même pas de consignes Exemple : N2 pages 45 et N3 : pages 44, 63, 66).
- Les situations d'évaluation des OTI sont également peu adéquates : elles renferment des consignes trop longues. Ces situations peuvent évaluer des capacités/habilités et non des compétences.

4.5.4.3. Livrets-volet éveil scientifique et résolution de problèmes

Les livrets ne donnent pas l'occasion à l'élève de formuler lui-même un problème et de passer ensuite à sa résolution.

Les activités qui y sont proposées n'offrent pas l'opportunité d'acquérir des méthodes, des démarches personnelles ou des stratégies résolution de problèmes. Elles ne développent pas les capacités de problématisation et de résolution de problèmes chez les apprenants.

4.5.4.4. Livrets-volet éveil scientifique et catégorisation des situations proposées

Pour les trois livrets, malgré la diversité des exercices, apparemment ils ne sont pas catégorisés ni par ordre de difficulté ni en termes de classification thématique et notionnelle.

Quant à la classification par thèmes ou par notions, cela va de soi, chaque exercice incite les élèves à mobiliser des notions dans un contexte thématique déterminé, celui de l'objet d'apprentissage direct. Cependant, sans aucune classification explicite.

4.5.4.5. Livrets-volet éveil scientifique, différenciation pédagogique et remédiation

Les trois livrets ne font pas de place à la différenciation pédagogique, ils sont adressés à tous les élèves sans distinction comme si ces enfants sont du même niveau. Il n'y a pas d'activités d'apprentissage différencié ni d'exercices à énoncer modulables.

De même, les trois livrets ne donnent pas de place à la remédiation et au soutien. Peut-être ceci est laissé à l'animateur ou l'animatrice, mais sans une indication.

4.5.5. Synthèse de l'analyse des situations didactiques des livrets-volet éveil scientifique

Concernant les situations didactiques les situations-problèmes (situation d'exploration, de construction/didactique et de structuration/ transfert), des activités et des exercices, plusieurs d'entre elles ne peuvent pas favoriser l'APC et l'apprentissage constructiviste. En effet ces situations-problèmes sont non pertinentes (fonctionnalité et contribution à la construction du sens par les apprenants).

Elles ne sont pas non plus faciles à gérer en classe par les animateurs et animatrices, et le guide ne les y aide pas beaucoup.

A ce propos, nous attirons l'attention sur des aspects fondamentaux que devrait respecter ces situations didactiques :

- La situation d'exploration devrait inciter les élèves à formuler un problème ou une question en passant par le conflit cognitif et sociocognitif. C'est une phase fondamentale pour donner du sens à l'apprentissage et stimuler la curiosité et le goût scientifique des élèves. Ensuite, inciter les élèves à formuler des hypothèses de travail qui donneront une signification pour eux aux activités qu'ils vont entreprendre;
- La situation d'apprentissage, appelée aussi situation didactique ou de construction du savoir, devrait permettre la continuité des résultats en termes de prédisposition des élèves à l'apprentissage nouveau d'une façon harmonieuse (c'est là le travail d'un vrai pédagogue et didacticien). Cette situation, à travers les activités qu'elle propose, favorise l'apprentissage par l'action et l'interaction des élèves (construction guidée des apprentissages).
- Une fois les notions ou concepts scientifiques, objets d'apprentissage, sont construits et ont du sens pour l'élève, on passe à la structuration et au transfert (situation de structuration/transfert) des acquis installés pour les faire évoluer en tant que ressources mobilisables dans d'autres situations. Ces situations peuvent être de types: situation d'intégration partielle ou finale, exercices complexes, jeux de rôles, travail extra-classe, produit technologique, projet de classe, ...etc.

Nous attirons l'attention à ce niveau sur le degré de complexité qu'il faut respecter pour proposer ces situations-problème aux élèves en fonction de leur âge et leur niveau scolaire (intellectuel). Pour le niveau 1, il faut que les situations et les activités soient présentées d'une manière abordable et dans un contexte scientifique.

4.5.6. Conclusion de l'analyse des livrets-volet éveil scientifique

Cette partie présente une synthèse des résultats de l'analyse : les aspects positifs, les aspects à améliorer ainsi que quelques suggestions pour contribuer à des prises de décision concernant le volet éveil scientifique du manuel scolaire.

1. Aspects positifs :

- Qualité de la présentation/forme: couverture, illustration de la couverture, écriture, répartition des disciplines, ...etc.
- Incitation à la réflexion et le travail dans le contexte de situations-problèmes.
- Certaines illustrations (formes, contextes, relation avec l'environnement des élèves, ...) restent acceptables moyennant des améliorations.
- La répartition des activités d'apprentissage (plan de la leçon, type de productions d'élève, thèmes, ...etc.) exigent des rectifications et des apports en termes de pertinence, de signification et de contextualisation par rapport aux thèmes et objets d'apprentissage.

2. Aspects à améliorer:

- Manque de mode d'utilisation du manuel scolaire ;
- manque de glossaire aidant à la maîtrise des apprentissages et leurs extensions éventuelles ;
- style, lexique et syntaxe dépassant largement le niveau des élèves visés,
- absence d'icônes permettant à l'élève de ce niveau à exploiter le manuel scolaire en l'absence de l'animateur ou l'animatrice ;
- pages denses avec des caractères difficilement déchiffrables par les élèves de ce niveau scolaire ;
- situations-problèmes non pertinentes, ne développant pas l'habileté de problématisation ;
- mauvaise qualité des supports des activités, parfois indéchiffrables,
- majorité des consignes mal choisies et mal exprimées, se limitent essentiellement à l'explication et la déduction ;
- absence d'enchaînements logiques au sein d'une leçon et d'une leçon à l'autre,
- confusions dans les concepts et notions scientifiques ;
- parfois des connaissances communes et des conceptions erronées ;
- absence de catégorisation des activités et des exercices proposés en termes de difficultés, ou de complexité, ou d'habiletés à développer ou à mobiliser, ...etc.
- aucune trace de la pédagogie différenciée
- absence totale d'orientation vers la remédiation et le soutien des élèves.

4.5.7. Suggestions concernant les livrets-volet éveil scientifique

PROPOSITION 1 canevas d'une leçon de SVT

.....:الدرس	
.....:عنوان الحصة:	
أيقون يحيل على الاستكشاف في متناول	أستكشف:
أيقون يحيل على الاستفهام	أتساءل:
أيقون يحيل على إيجاد جواب	أقترح أجوبة:
أيقون يحيل على بناء التعلّات	أبني تعلّاتي:
أيقون يحيل على التأكيد من	أتحقق من أجوبتي:
أيقون يحيل على البحث والتنقيب	أبحث:
أيقون يحيل على الحصيلة	أستخلص:
أيقون يحيل على الاستثمار	أستثمر تعلّاتي:
أيقون يحيل على توظيف التعلّات خارج القسم	أوظف تعلّاتي:
أيقون يحيل على توظيف التعلّات في إطار مشروع	أنجز مشروعي:

PROPOSITION 2 : Exemple de leçon

الدرس: الموارد الطبيعية

الحصة 1: مادة حيوية وضرورية للحياة

أستكشف: ألاحظ

3



2



1



أتساءل: حول الحياة في الصورة 1 ما سبب وجود نباتات خضراء.....؟

في الصورة 2 ما سبب تشقق الأرض.....؟

في الصورة 3 ما سبب موت الحيوانات.....؟

أقترح أجوبة: توفّر المادة الحيوية سبب وجود الحياة.....

عدم توفّر المادة الحيوية سبب عدم وجود الحياة.....

أبني تعلماتي:

أتحقق من أجوبتي: أناقش مع أصدقائي

المادة الحيوية هي: الماء.....

أبحث: أجرب مثل: (أو تجربة أخرى مماثلة) أبحث في وثائق:

.....
.....
.....



أستخلص:

أستثمر تعلماتي: ألاحظ وأناقش شفهيًا

3



2



1



أنجز مشروعني: أظف إلى ملفني حول الموارد الطبيعية وثائق وبحوث حول المادة الحيوينة: الماء.....

ملحوظة: ما هو ملون بالأصفر = المنتظر من المتعلم وما هو مقصود بالتعلمات

ما هو ملون بالأزرق = المنتظرات من المتعلمين أو إنتاجات المتعلمين

يتم إدماج أو اعتماد كلمات وتعابير لغوية بالتدرج حسب تقدم المتعلم في اكتساب اللغة والقراءة والكتابة. وبالتالي تقدم الدروس والحصص خلال الأشهر الأخيرة من السنة الدراسية على شكل نصوص في متناول المتعلم (بسيطة) بالإضافة على الإيقونات المعتمدة.

4.6. Livrets de l'apprenant -volet mathématiques

4.6.1. Plan d'ensemble des livrets-volet mathématiques

Dans chacun des 3 livrets, la partie réservée aux mathématiques comprend : une table des matières spécifique au niveau concerné, des fiches pédagogiques (une fiche d'une page par leçon) une fiche évaluation de l'OPC1 de la première période (après la moitié de l'ensemble des leçons), une fiche d'évaluation de l'OPC2 de la deuxième période (à la fin de toutes les leçons) suivie d'une fiche d'évaluation de l'OTI à la fin de l'année aussi. Les deux premières évaluations sont faites à travers 3 situations cibles chacune et la troisième à travers une seule situation.

Le tableau suivant résume la structure de la partie réservée aux mathématiques dans les trois livrets en termes de nombre de pages et leur pourcentage, le nombre de leçons, de fiches d'évaluation d'étape (OPC) et d'évaluation finale (OTI).

Niveaux ENF	Nombre leçons	Fiche évaluation	Nombre de pages réservées	Pourcentage par rapport à l'ensemble du livret
N1	40	2 OPC + 10TI	49	25,52%
N2	34	2 OPC + 10TI	44	25,88%
N3	36	2 OPC + 10TI	48	28,24%

4.6.2. Aspects matériels et communicationnels des livrets-volet mathématiques

4.6.2.1. Attrait des livrets-volet mathématiques

La couverture du livret de l'apprenant comprend, outre le titre et d'autres informations utiles, une image où l'on peut voir une petite fille jouant à la corde (faite de lettres d'alphabet arabe) et un petit garçon avec un cartable, dans un paysage rural en couleurs (montagnes lointaines). Les illustrations sont dans leur grande majorité dessinées à la main (tableaux en couleurs), mais d'une qualité plutôt moindre.

4.6.2.2. Facilité d'utilisation des livrets-volet mathématiques

Le volume de l'ensemble du livret de l'apprenant est moyen, ce qui rend sa manipulation aisée. On note, cependant, l'absence de glossaire, de formulaire et d'icônes distinguant les différentes rubriques. Son utilisation dépend totalement de ce qu'en fait l'animateur.

4.6.2.3. Structure de la leçon dans les livrets-volet mathématiques

Dans les trois livrets, les leçons de mathématiques gardent une même structure et à raison d'une leçon par page:

1. Une *situation d'exploration* (situation de départ/situation-problème)
2. 4 exercices de structuration que le guide catégorise comme suit : *situation d'explicitation*, 2 *situations/exercices d'entraînement* et *d'application* et une situation de réinvestissement.
3. une situation d'institutionnalisation sous le nom de « Je mémorise » : case vide où l'apprenant va écrire la synthèse de la leçon. qui est précisée dans la fiche pédagogique du guide.

Ne pas présenter ce qui est à mémoriser dans le livret de l'apprenant répond aux exigences d'un processus didactique qui permettrait à l'animateur d'institutionnaliser les savoirs enseignés tout en impliquant les apprenants. Cependant, en l'absence de cette fiche pédagogique dans le guide, l'animateur est livré à lui-même pour décider de ce qu'il faut institutionnaliser et que l'apprenant doit retenir.

4.6.2.4. *Lisibilité linguistique des livrets-volet mathématiques*

Le style, le lexique et la syntaxe semblent a priori acceptables. La phrase simple (verbale et nominale) et la phrase composée (juxtaposition ou coordination de propositions indépendantes) structurent l'ensemble des énoncés proposés. Cependant, la structure de certaines phrases ne répond pas aux règles de la langue de communication, l'arabe. Elles commencent par le sujet au lieu de commencer par le verbe (voir exemple, livret du niveau N2, page 80).

4.6.2.5. *Lisibilité typographique des livrets-volet mathématiques*

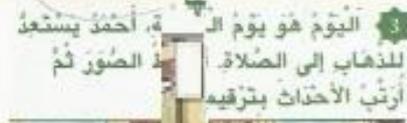
Les illustrations (images, photos, ...) accompagnent la quasi-totalité des situations d'apprentissage (exercices et contenus) des livrets. Néanmoins, beaucoup d'entre elles sont de mauvaise qualité tant artistique que scripturale. Très souvent, elles sont indéchiffrables et cette illisibilité (d'images ou d'écriture sur ces images) ne permet pas leur exploitation par l'apprenant. Ce fait est regrettable, particulièrement, dans les situations d'exploration où l'illustration est au cœur l'activité de l'apprenant qui doit l'observer pour répondre aux questions posées. (Exemples : livret N1, p. 98, situation 5 ; p. 101, situation 1).

En termes de densité, les pages sont parfois trop chargées, la contrainte d'une leçon par page y contribue très fortement comme sur les exemples suivants :

21
الجمعة رقم

التَمَوْضُعُ فِي الرَّمَانِ





1 ما أمتع يوم السوق :
أصف الصور ثم أرتبها مع ذكر العناصر التي
ساعدتني على الترتيب.

6	5	4	3	2	1
		ج			

2 أرتب الأحداث
في اليوم بترتيبها :









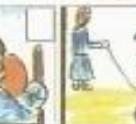
3 اليوم هو يوم الصلاة، أحمد يستعد
للذهاب إلى الصلاة. أرتب الأحداث بترتيبهم






4 ألاحظ الصور ثم أرتب أنشطة هند
خلال اليوم وذلك بوضع رقم لترتيبها في
الدائرة المناسبة :

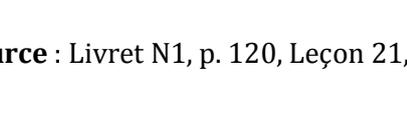







5 ألاحظ الصور ثم أرتبها :




أولاً	ثانياً	ثالثاً	رابعاً	خامساً	سادساً

أذكر :

35
الرياضيات

جمع المعلومات وتنظيمها

جدول التالي يلخص المعلومات المحصل عليها في التحري:

المنتوج	عدد الفلاحين
قمح رطب	10
خضبر	11
قمح صلب	13
فواكه	9
قطاني	8

أ - أنظم المعلومات المحصل عليها في جدول تسهل قراءته
 ب - أحسب عدد الفلاحين الذين ينتجون القمح بصنفيه
 ج - أحسب عدد الفلاحين الذين ينتجون الخضبر والفواكه
 د - أحسب عدد الفلاحين الذين ينتجون القطاني



جدول التالي يلخص نتائج قسم لمادة الرياضيات في إحدى الاختبارات:

10 - 11 - 11 - 13 - 14 - 10 - 9 - 13 - 11 - 11 - 13 - 11 - 8
 12 - 11 - 8 - 11 - 10 - 14 - 12 - 8 - 10 - 9 - 13 - 8 - 12 - 13
 13 - 16 - 11 - 8 - 9 - 10 - 14 - 12 - 10 - 12 - 9 - 13 - 13

أ - أنظم النقط المحصل عليها في جدول تسهل قراءته:

النقط	عدد تكرارها

ب - أحسب عدد التلاميذ الذين حصلوا على نقط أصغر من أو تساوي 11 :
 ج - أحسب عدد النقط التي حصل عليها أكبر عدد من التلاميذ

أثناء عملية فرز الأصوات لإحدى الانتخابات، وضع أحد المراقبين في مكتب انتخابي، الجدول التالي:

المرشح الأول	المرشح الثاني	المرشح الثالث	المرشح الرابع
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----

أ - أحسب الأصوات التي حصل عليها كل مرشح وألخصها في جدول تسهل قراءته
 ب - أحسب عدد أصوات الفائز ثم عدد أصوات المرشح الذي حصل على أقل عدد من الأصوات

جدول التالي يصنف عدد تلاميذ مؤسسة حسب أعمارهم وجنسهم:

العمر	6	7	8	9	10	11	12
عدد التلاميذ	120	85	43	72	51	72	24
الذكور	50	35	17	46	26	40	12
الإناث	70	50	26	26	25	32	12

أ - ما هو العمر الذي تسجل به أكبر عدد من التلاميذ :
 ب - ما هو العمر الذي تسجل به عدد الإناث أكثر من عدد الذكور :
 ج - ما هو العمر الذي تسجل به أقل عدد من التلاميذ :
 د - أتذكر :

116
الرياضيات

Source : Livret N3, p. 116, Leçon 35

4.6.3. Aspects curriculaires des livrets-volet mathématiques

4.6.3.1. Livrets-volet mathématiques et approche par compétences

Les livrets de l'apprenant semblent, du moins dans leur forme (structure des leçons), favoriser l'APC : on part de situations-problèmes liées à un contexte de l'élève (situation d'exploration) supposées donner du sens aux notions visées, inciter les apprenants à la recherche de solution, et ce faisant, construire ces notions. Cependant, l'analyse didactique ci-dessous révèle qu'un grand nombre de ces situations ne sont pas pertinentes pour jouer leur rôle.

Comme évoqué, ci-dessus, dans l'analyse du guide, les situations d'intégration ne figurent que dans les livrets de l'apprenant. Elles n'apparaissent qu'à l'occasion de l'évaluation de l'OPC 1 avec 3 situations (après la moitié de l'ensemble des leçons) et de l'OPC2 avec 3 situations et l'OTI avec 1 situation (fin de l'année). Hormis ces occasions, l'intégration n'est pas traitée explicitement ni dans les livrets ni dans le guide d'autant plus que les situations de réinvestissement, qui auraient pu jouer le rôle de situations d'intégration, sont dans leur majorité des exercices d'application ou d'entraînement.

En somme, les manuels semblent ne pas mettre suffisamment d'emphasis sur l'intégration des acquis. Ils proposent davantage des exercices d'entraînement et d'application pour consolider les savoirs et habiletés (savoir-faire) acquis.

4.6.3.2. Livrets-volet mathématiques et traduction des curricula

Comme le guide, les livrets de l'apprenant ne permettent pas la traduction des curricula adoptés en éducation non formelle (IEF, IFP, IS, IM). Chaque curriculum ayant ses objectifs spécifiques, les activités proposées ne peuvent pas couvrir les différents programmes. Encore moins mettre en cohérence et développer des compétences à travers des leçons structurées autour de 5 situations seulement.

4.6.3.3. Livrets-volet mathématiques et approche genre

Dans la grande majorité des situations, la consigne est rédigée à la première personne du singulier. Elles concernent donc les deux genres. Quand des prénoms sont cités, ils se rapportent souvent à des hommes/garçons. On peut donc noter une relative discrimination.

4.6.3.4. Livrets-volet mathématiques et progression des apprentissages

Les livrets de l'apprenant adoptent l'approche spiralaire : il y a un retour aux notions avec leur élargissement (nombres et opérations, mesures,), même s'il n'y a pas un réel approfondissement. Cette approche semble contrariée par le volume horaire (temps d'enseignement / apprentissage) qui ne permet pas de couvrir l'ensemble des contenus programmés.

La progression d'apprentissage adoptée s'articule sur trois axes :

- Les acquisitions ponctuelles (notions et habiletés);
- La mise en application directe de ces acquis ponctuels
- La synthèse des acquis.

La programmation souffre, cependant, d'insuffisances, liées sans doute à des contraintes comme de traiter le programme de 2 années du formel en une année en ENF, les contraintes physiques (traiter les leçons en un nombre réduit de pages du livret de l'apprenant : une leçon/page ...)

4.6.4. Aspects didactiques des livrets-volet mathématiques

4.6.4.1. Livrets-volet mathématiques et adéquation au niveau des apprenants

Globalement, les contenus des trois livrets sont adaptés au niveau des apprenants bien que cette adéquation revête un aspect inégal :

- des fois les situations présentées tiennent compte des acquis de l'expérience de vie des apprenants et d'autres fois elles les ignorent. Exemple, livret N1, Leçon 1 :
 - la situation d'exploration S1 ne tient pas compte de ces acquis, elle demande de l'apprenant de compter le nombre d'objets de collections qui ne dépassent pas dix (10) ;
 - dans le reste de la leçon, les situations d'explicitation, d'application, d'entraînement et de réinvestissement demandent la connaissance de différentes écritures de nombres (en chiffres et en lettres) de grandeurs plus importantes ;
- au niveau 3, certaines leçons semblent dépasser le niveau des apprenants. Exemples :
 - leçon 20: nombres sexagésimaux: somme et différence
 - leçon 21 : unités de mesure des volumes
 - leçon 28 : vitesse moyenne
 - leçon 31 : proportionnalité : échelle des plans et des cartes

4.6.4.2. Livrets-volet mathématiques et pertinence des situations didactiques

La pertinence renvoie ici à la fonctionnalité et la signification des situations didactiques présentées.

Concernant la signification, l'analyse des situations des livrets de l'apprenant a fait ressortir une prise en compte de l'environnement des apprenants avec une très forte dominance du contexte rural, surtout dans les situations d'exploration. A priori elles ont un sens pour les apprenants du rural.

En termes de fonctionnalité, l'analyse des thèmes porteurs montre que, malgré la dominance du contexte rural, la grande majorité des situations présentées répondent aux centres d'intérêt des apprenants, ont « une utilité » dans leur vécu et touchent à des aspects de leur vie courante, de celle de leur famille ou de la communauté.

Par contre les aspects ludiques, qui sont l'un des centres d'intérêt des enfants, sont très rares (quelques situations seulement ont un habillage ludique: les cibles, les carrées magiques et les triangles magiques).

La qualité et la pertinence didactiques de ces situations souffrent par contre de quelques insuffisances qui affectent négativement leur rôle en tant qu'environnement de l'acquisition des savoirs et du développement des compétences par les apprenants. On note à ce sujet :

- dans certaines situations, les illustrations (images, photos, ...) qui en constituent une partie intégrante n'interprètent pas fidèlement leur signification. Elles ne jouent aucun rôle contribuant à faire de la situation une réelle situation-problème amenant l'apprenant à se poser des questions et à y répondre. (voir 4.6.5, analyse des situations d'exploration).



Source : Livret N1, p. 105, Leçon 9, Situation 1

- Les consignes dans ces situations ne mettent pas l'apprenant devant une tâche à explorer et à résoudre, mais consistent en des instructions classiques du type: "observe et complète...", « mets une croix... » (voir image ci-dessus). L'analyse des situations didactiques (voir 4.6.5.) révèle que, pour un certain nombre d'entre elles, elles ne sont pas pertinentes d'un point de vue didactique. En effet, malgré le contexte et l'habillage qui leur confèrent une certaine familiarité et une fonctionnalité, elles ne sont pas faites pour jouer leur rôle didactique. Même si elles répondent à une approche thématique et qu'elles traduisent un souci d'interdisciplinarité, elles se réduisent par leur structure et leurs consignes à de simples exercices où l'apprenant est amené à observer, compter, remplir des vides...plutôt que d'explorer, chercher, tester, construire des stratégies de solutions.

La prise en compte de l'environnement immédiat des enfants par le choix des centres d'intérêts (thèmes) qui ont un rapport, d'une part, avec le monde de l'enfant et, d'autre part, avec le milieu socioculturel du public visé est l'un des points forts des manuels de l'éducation non formelle. Néanmoins l'environnement rural qui était absent des manuels, y compris ceux de l'éducation formelle, est devenu omniprésent et est imposé à l'ensemble des apprenants. Beaucoup ne s'y retrouvent pas.

4.6.4.3. Livrets-volet mathématiques et résolution de problèmes

Dans les trois livrets, plusieurs situations didactiques ne constituent pas de réelles situations-problèmes puisque :

- elles invitent l'apprenant à observer une illustration ou des données et à répondre aux questions posées ;

- les situations d'intégration qui auraient constitué des occasions pour les apprenants de s'adonner à la résolution de problèmes et le développement des compétences ne sont pas exploitées et sont limitées à quelques situations d'évaluation des OPC et OTI.

En comparant les trois livrets, il semble que le nombre de situations de qualité et de pertinence acceptables dans le livret du niveau 3 est plus important que le nombre de ce type de situations dans les livrets des niveaux 1 et 2.

4.6.4.4. Livrets-volet mathématiques et catégorisation des situations proposées

Vu le nombre réduit des situations/exercices par leçon (1 situation d'exploration + 4 exercices d'explicitation, application, entraînement et réinvestissement), il est difficile de parler de catégorisation. Quant à la progression dans le degré de difficulté, elle semble globalement respectée. A l'exception de quelques cas:

- Livret Niveau 2: Leçon 15 : (p. 93): les situations S2 et S4
- Livret Niveau 2: Leçon 20 : (p. 101): la situation présentée comme situation d'explicitation est une bonne situation de réinvestissement.

Des exercices sont proposés comme exercices d'application, alors qu'ils sont plus difficiles que les situations de réinvestissement par exemple:

- Livret Niveau 2: Leçon 16 (p. 94): la situation d'application est difficile: il s'agit de déterminer le coefficient de l'agrandissement d'une figure, dessinée sur un papier quadrillé, et dont les contours sont obliques.

Il faut aussi relever qu'à des exceptions près, il n'y pas de différence de nature entre les situations/exercices d'explicitation, d'application, d'entraînement et de réinvestissement.

4.6.4.5. Livrets-volet mathématiques, différenciation pédagogique et remédiation

Les livrets des trois niveaux ne contiennent pas d'activités ou d'éléments pouvant servir dans la différenciation pédagogique. On n'y trouve pas non plus d'activités de remédiation. Les situations d'évaluation des OPC et de l'OTI qui pouvaient être une occasion d'identifier les lacunes et les difficultés d'apprentissage à réguler ne sont pas traitées en tant que telles dans le guide de l'animateur.

4.6.5. Synthèse de l'analyse des situations didactiques des livrets-volet mathématiques

S'appuyant sur la deuxième grille d'analyse des manuels, un nombre assez important de situations sont analysées. Choisies dans chacun des trois niveaux, elles relèvent de domaines mathématiques différents (calcul, géométrie, mesures, ...).

4.6.5.1. Situations d'exploration

La situation d'exploration est le point de départ de la leçon. Sa qualité didactique et sa pertinence (signification, fonctionnalité) constituent un aspect fondamental qui lui permet de jouer son rôle d'environnement de la construction des savoirs par les apprenants et de conférer un sens aux notions à acquérir.

Dans les trois livrets, les situations d'exploration sont choisies selon l'approche thématique et interdisciplinaire.

Les situations d'exploration présentes dans les leçons des livrets de l'apprenant en ENF sont de qualités différentes. Si certaines situations répondent à un seuil de qualité, il y a d'autres situations qui ont besoin d'être revues.

Ainsi, on relève parfois des glissements dans les activités aux dépens des mathématiques et parfois des illustrations non pertinentes.

Les glissements se manifestent dans les situations où l'essentiel de l'activité de l'apprenant ne tourne pas essentiellement autour des mathématiques renforcés en cela par les orientations du guide pour la gestion de ses situations. C'est le cas, par exemple, de la situation d'exploration de la leçon L1 du livret niveau N1 dont le titre porte sur «les causes de la pollution».



Source : Livret N1, p. 97, Leçon 1, Situation 1

D'après les instructions du guide, cette situation est une occasion de discuter de la pollution de l'eau et reconnaître ses causes. L'apprenant doit :

- d'abord faire un travail de reconnaissance des polluants, distinguer ceux qui sont d'origine domestique, industrielle ou agricole (ce qui n'est pas évident vu la qualité de l'illustration (netteté, dimension et couleurs);
- ensuite, compter les polluants de chaque catégorie.

L'essentiel de l'activité se fait sur la reconnaissance et le tri des polluants qui relève de l'éveil scientifique. Cette activité porte sur l'habillage plutôt que sur les mathématiques : vu les préacquis des apprenants et la grandeur des nombres qui ne demande qu'un simple comptage, il n'y a pas de questionnement, pas de problème mathématique à résoudre. Pourquoi faut-il compter ces objets ?

Il y a un glissement sur l'objet de l'exploration qui se fait au niveau de l'éveil scientifique et non des mathématiques. Cette situation, avec une illustration plus nette, trouvera mieux sa place en éveil scientifique (protection de l'environnement) et sera un exemple d'interdisciplinarité dans le sens inverse : appliquer des mathématiques dans une autre discipline.

Quant aux illustrations non pertinentes, des fois, même si elles font partie de la consigne, elles n'ont aucun rôle dans la situation. Entre autres, dans les deux exemples ci-dessous, l'image n'a de rôle par rapport à la situation, que d'indiquer des prix. De plus, les billets et les pièces de monnaie, qui sont le support de l'activité mathématique sont illisibles : on ne distingue pas le billet de 100 dirhams de celui de 20 dirhams et la valeur des différentes pièces. C'est un cas d'"habillage pour l'habillage"

Exemples d'habillage non significatif : l'illustration ne joue pas un rôle didactique, occupe de l'espace inutilement

7
حسابه رقم

التقود (1)

نحافظ على ثروتنا الحيوانية :
لشراء الطرائد أحسب الثمن :
- بالأوراق النقدية التالية :
- بالأوراق و القطع النقدية التالية :

180 DH

9
حسابه رقم

تقنية الجمع بدون احتفاظ

1
أقل محصولي من الطماطم :
أضع العلامة X في المكان المناسب :
- دفع حملو لشراء العلبتين :

لا نعم
لا نعم
لا نعم
لا نعم

دفع حملو لشراء العلبتين درهمها

Source : Livret N1, p. 103, Leçon 7, Situation 1

Source : Livret N1, p. 105, Leçon 9, Situation 1

Voici un autre exemple :

12
حسابه رقم

قياس الأطوال (2)

1
أساهم في الحد من التصحر :
أزاد علي تشجير المنطقة غير القابلة للزراعة، والممثلة بالشكل التالي (طول التريبعة يمثل 1m)

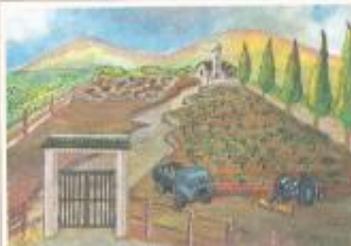
ومن أجل توزيع محكم للأشجار يفضل إبراهيم تحديد أبعاد القطعة (الطول والعرض).
طول القطعة هو :
عرض القطعة هو :

Source : N1, L12, S1
p.108

Source :N2, L8, S1
p.86

قياس الأطوال (1)

18
جانب رقم



لشاهم في الحد من التصحر أراد على تشجير المنطقة غير القابلة للزراعة. أساعده على تحديد أبعاد القطعة في الحالتين

أ - طول التريبيعة 1m 25cm
والمنطقة تمثل بالشكل التالي :

ب - طول التريبيعة 15dm 20cm والممنطقة تمثل بالشكل التالي :

..... عرض القطعة هو :
..... طول القطعة هو :

AB = BC =
CD = ED =
EF =

Source :N3, L18, S1
p.96

المحيطات : محيطات المضلعات الاعتيادية: (1)

18
جانب رقم



أحسب طول القطعة المستطيلة

- غرس إبراهيم أشجارا على جوانب القطعة بحيث توجد شجرة في كل ركن من الأركان الأربعة للمجال وتبعد كل شجرة عن الأخرى بـ 6m. إذا علمت أن عدد الأشجار المغروسة على عرض القطعة هو 4. وعدد الأشجار المغروسة على الطول هو 7.

أ - احسب عدد الأشجار التي تم غرسها حول القطعة.

ب - احسب طول القاطعة.

Dans les trois situations, l'image est non fonctionnelle du point de vue didactique. Elle ne constitue pas un support de l'activité mathématique. Elle ne comprend pas d'informations utiles pour la résolution du problème. Sa suppression n'aura aucun effet sur la situation. Quant à l'aspect didactique, concernant la situation du niveau 2, il serait plus judicieux de proposer une situation où on calcule des longueurs pour prendre une décision (par exemple : achat de grillage pour un jardin de forme donnée).

Voici à titre d'exemples, d'autres situations d'exploration qui ont besoins d'être révisées pour en améliorer la qualité et la pertinence.

Exemple1 : Leçon1 : les nombres de 0 à 5000 (Niveau 2)

La situation d'exploration S1 exige de l'apprenant une simple reconnaissance perceptive de nombres à 4 chiffres.

On peut proposer une situation qui fait appel à des nombres à 4 chiffres pour répondre à une question (par exemple choisir des objets avec un poids en grammes qui peuvent être mis dans un sac en plastique ne supportant pas des poids dépassant 4 kg).

Exemple2 : Leçon 3 : comparaison et classement des nombres de 0 à 5000 (Niveau 2).

La situation d'exploration S1 présente plusieurs points faibles :

- manque de lisibilité typographique qui implique une difficulté de lecture : la situation S1 est imbriquée avec la situation S2 alors qu'on aurait pu éviter d'économiser le papier à ce point ;
- le manque de clarté de la consigne : il y a deux séries de nombres. Si l'une concerne le poids des tracteurs, on ne sait pas ce que représente la seconde. Le guide n'est pas plus clair. Si les chiffres écrits en haut des tracteurs représentent une référence, comparer les « nombres/ références » a-t-il un sens ? Est-ce qu'on compare des numéros de téléphones, des codes autrement que par le nombre de chiffres qui les composent ?
- ce manque de précision peut conduire à des conceptions erronées : confusion entre un code/référence écrit avec des chiffres (et que l'on pourrait écrire en alpha numérique) et nombre exprimant une quantité ;
- de plus, la notion de poids présente dans la situation n'est pas exploitée pour pousser les apprenants à comparer des nombres pour résoudre un problème. La consigne demande à l'apprenant de classer des nombres : il fait un classement parce qu'on le lui demande, sans autre motivation. La situation aurait été plus pertinente si on lui demandait plutôt de « classer les 3 tracteurs du plus léger au plus lourd » ou une autre formulation. Le classement servirait à comparer des poids.

مُقَارَنَةٌ وَتَرْبِيبُ الأَعْدَادِ مِنْ 0 إِلَى 5000

أقرأ الأعداد المكتوبة على الجرارات:

ألاحظ الصورة وأكتب الأعداد المسجلة على الجرارات:

أكتب ههنا الأعداد من الأصغر إلى الأكبر:

أرتب الأعداد من الأصغر إلى الأكبر:

أكتب بين العددين الرمز المناسب: < , > , =

3412	3421
4312	4213
4123	4213
4321	2341

Source : Livret N2, p. 81, Leçon 3, Situation 1

Exemple 3 : Leçon 16: agrandissement et réduction de figures (Niveau 2)

La situation d'exploration S1 permet d'approcher le sens intuitif de l'agrandissement et la réduction des objets/figures, mais elle ne permet pas de construire les aspects opérationnels (sens et statut outil) de ces deux notions.

4.6.5.2. Situations de clarification, situations d'exercice et situations d'application

De prime abord, il y a lieu de faire la remarque générale qu'il n'y a pas globalement de différence de nature entre les exercices d'explicitation/clarification, d'entraînement, d'application. Ces situations, généralement des exercices classiques, avec une dominance du contexte mathématiques ont pour fonction soit de compléter un aspect de la notion objet de la situation d'exploration, ou d'entraînement/application.

Leur formulation (énoncé et consigne) est en grande majorité acceptable. Certaines ont besoins de quelques retouches pour améliorer leur qualité didactique (voir analyse didactique des situations).

4.6.5.3. Situations de réinvestissement

Les situations de réinvestissement doivent en principe être des situations plus riches que les situations d'explicitation, d'entraînement et d'application. Elles doivent être des situations-problèmes assez complexes dont la solution exige la mobilisation et la combinaison de plus d'un savoir ou savoir-faire.

Si certaines le sont effectivement, un bon nombre de ces situations sont de simples exercices d'application. Elles mobilisent un seul aspect de la notion centrale traitée dans la leçon considérée.

Et comme précisé avant, parfois des situations d'application sont plus intéressantes pour le réinvestissement que celles proposées.

A titre d'exemple,

- Leçon 1 : les nombres de 0 à 5000 :

La situation (S5) de réinvestissement consiste à remplir un chèque en écrivant en lettres la somme indiquée en chiffres. La situation est un exercice d'entraînement ou d'application simple, il est même plus facile que la situation 2 (situation d'explicitation).

Il faut donc une situation consistante et riche. On peut par exemple proposer une situation riche qui utilise les nombres à 4 chiffres pour répondre à une question qui interpelle l'apprenant (par exemple : proposer une situation de jeu avec des petites fiches sur lesquelles sont marqués des chiffres (5 ; 3 ; 6 ; 0) et demander aux apprenants d'écrire 3 nombres qui soient les plus proches de 4576).

Parfois la catégorisation des exercices n'est pas pertinente, ainsi à titre d'exemple:

- Leçon 15 : proportionnalité (1) (p. 93): il serait plus adéquat d'échanger les situations S2 et S4
- Leçon 20 : Calcul des périmètres (p. 101): la situation présentée comme situation d'explicitation est une bonne situation pour le réinvestissement.

Des exercices sont proposés comme exercices d'application, alors qu'ils sont plus difficiles que les situations de réinvestissement par exemple:

- Leçon 16: agrandissement et réduction de figures (p. 94): la situation d'application est difficile: il s'agit de déterminer le coefficient de l'agrandissement d'une figure, dessinée sur un papier quadrillé, et dont les contours sont obliques.
- Leçon 23 : technique usuelle de la multiplication: la situation d'entraînement où il s'agit de compléter une multiplication posée est difficile.

4.6.5.4. Institutionnalisation

Rappelons que l'institutionnalisation est un processus dans les situations didactiques qui aboutit à l'explicitation des notions traitées/construites (savoir ou savoir-faire, règles...) afin de leur conférer un statut mathématique reconnu. Le but de l'institutionnalisation est d'amener les apprenants à identifier ce qui a été l'enjeu de l'apprentissage, de l'étiqueter (symétrie, coefficient de proportionnalité, théorème de..., règle...,) et de le retenir pour pouvoir le mobiliser et le réinvestir dans les situations qu'ils vont rencontrer dans cette même leçon ou les apprentissages suivants ou dans d'autres domaines.

L'institutionnalisation doit couvrir ce qui a été traité dans la leçon sinon des apprentissages sont négligés et ne sont pas capitalisés.

Or dans les leçons analysées on remarque que l'institutionnalisation est parfois partielle. A titre d'exemples:

Dans la leçon 3 (comparaison et classement des nombres de 0 à 5000), les 5 situations visent/mettent en jeu :

- Reconnaissance, écriture et comparaison/classement des nombre de 0 à 5000
- Comparaison de deux nombres
- Classement de nombres à 4 chiffres
- Identification des nombres compris entre deux nombres à 4 chiffres donnés
- Placement des nombres à 4 chiffres sur un axe;

Alors qu'on institutionnalise seulement la troisième notion visée par la leçon. De plus la qualité des savoirs présentés est à améliorer (la droite comporte des ambiguïtés (la partition de l'intervalle (0, 2000))

Dans la Leçon 11 : comparaison et classement des nombres de 0 à 10000 qui vise:

- Additionner des nombres et comparer les résultats
- Comparaison de deux nombres
- Situer des nombres sur un axe numérique
- Classement de nombres
- Additionner deux nombre et comparer le résultat à un nombre donné;

On institutionnalise seulement une règle de comparaison de 2 nombres :

- le nombre qui a le moins de chiffres est le plus petit
- si les 2 nombres ont même nombre de chiffres on compare leurs chiffres en commençant par la gauche....

Dans la leçon 15 sur la proportionnalité, On doit aussi institutionnaliser aussi :

- comment remplir un tableau de proportionnalité
- quand est-ce qu'un tableau n'est pas un tableau de proportionnalité.

Dans la leçon 9 : solides (niveau 2), on institutionnalise uniquement un aspect formel de la notion la notion en la réduisant à un aspect perceptif, sans préciser les critères de catégorisation (propriétés mathématiques de chaque catégorie de solides) ni le passage développement-construction des solides (mette par exemple des images montrant la procédure).

4.6.5.6. Situations d'évaluation des OPC et de l'OTI

Rappelons que les OPC et l'OTI ne sont présentés nulle part et que les situations de leur évaluation qui sont dans les livrets sont ignorées dans le guide qui ne leur réserve ni orientations ni fiches pédagogiques,

Une première question que l'on peut se poser à propos de ces situations : sont-elles pertinentes pour évaluer, d'un côté, l'acquisition des notions clés du palier et celle des apprentissages terminaux et, d'un autre côté, le développement des compétences visées par les apprenants ainsi que leurs capacités d'intégration.

Une deuxième question réfère à la qualité didactique de ces situations.

Pour répondre à ces deux questions nous présentons l'analyse de quelques-unes de ces situations d'évaluation.

Analyse des situations d'évaluation de l'OPC 1 Niveau 2

La situation 1 mobilise les notions suivantes :

- l'addition ou le produit
- la vitesse moyenne (de façon implicite);
- l'estimation intuitive d'une distance et d'une durée ;
- la conversion d'unités de mesure de longueur (le mètre et l'hectomètre).

La situation 2 mobilise les notions suivantes:

- figures géométriques
- longueurs
- le symétrique d'une figure par rapport à une droite

La situation 3 mobilise les notions suivantes :

- Produit de deux nombres entiers naturels, ou la proportionnalité.
- Comparaison de nombres
- Unités de mesure des poids
- Unités de mesure des longueurs

Par rapport à la première question, des notions importantes ne sont pas mobilisées :

- Les grands nombres
- La technique d'addition des nombres
- réduction/agrandissement des figures

- les solides

Quant à la deuxième question, par rapport à la qualité didactique de ces situations, la situation 1 confie à l'apprenant de remplir des vides en estimant des trajets et des durées. L'activité de l'apprenant se réduit à identifier des nombres et les mettre dans leur place. La situation n'appelle pas des activités mathématiques (opérations...), ni l'intégration de notions. Dans la situation 2 la tâche est trop complexe (beaucoup de composantes de la figure cible).

Analyse des situations d'évaluation de l'OPC 1 Niveau 3

La situation 1 mobilise les notions suivantes :

- périmètre d'un carré
- calcul du côté d'un carré à partir de son périmètre
- périmètre d'une figure géométrique

- addition, soustraction, division de deux nombres entiers

La situation 2 mobilise les notions suivantes :

- fractions
- mesures de poids

La situation 3 mobilise les notions suivantes :

- figures géométriques
- Reproduction de figures

Par rapport à la première question, des notions importantes ne sont pas mobilisées :

- la conversion des unités de mesure
- les nombres décimaux (les situations travaillent avec des nombres entiers)
- les angles
- l'addition et la soustraction des fractions
- la réduction au même dénominateur et simplification des fractions

Par rapport à la deuxième question, les situations proposées sont de qualité didactique appréciable.

Analyse de la situation d'évaluation de l'OTI Niveau 2

Notions mobilisées:

- nombres,
- opérations sur les nombres (addition, multiplication, division)
- proportionnalité,
- unités de mesures des poids (g, kg),
- monnaie,

La situation ne mobilise pas les notions de géométrie.

La situation est pertinente mais elle peut être améliorée en ajoutant une question de géométrie.

Analyse de la situation d'évaluation de l'OTI Niveau 3

Notions mobilisées:

- collecte et organisation des données,
- mode,
- comparaison des nombres
- représentation graphique des données

La situation d'évaluation de l'OTI couvre uniquement les notions traitées dans les deux dernières leçons alors qu'elle doit porter sur les notions essentielles traitées dans l'année pour vérifier la capacité des apprenants à les mobiliser et à les intégrer.

Quant à la qualité de la situation, la question 2 peut être supprimée parce que pour répondre à la troisième question l'apprenant doit comparer des nombres. Supprimer la question 2 permet ainsi d'évaluer la capacité de l'apprenant à mobiliser des notions acquises. Enfin la dernière question de la situation est un travail que l'on demande aux apprenants de faire un autre jour. Il constitue donc une autre situation (un projet pour l'élève). Ce qui pose la question : comment la situation va être traitée, en une seule fois ou bien à deux reprises parce que les apprenants doivent faire une investigation de terrain.

4.6.6. Suggestions concernant les livrets de l'apprenant-volet mathématiques

Aspects matériels et communicationnels des livrets-volet mathématiques

1. Améliorer la qualité des images et des couleurs pour les rendre plus exploitables par les apprenants et pour rendre les livrets plus attrayants.
2. Faciliter l'utilisation des livrets (volet mathématiques) par l'ajout d'un glossaire et/ou formulaire et des icônes.
3. Adapter la structure des phrases à la langue arabe qui est la langue de communication des mathématiques.

Aspects curriculaires des livrets-volet mathématiques

1. En vue de couvrir les différents curricula et d'atteindre les objectifs des différents type d'insertion il serait opportun de compléter les trois livrets de l'apprenant par d'autres supports.

Aspects didactiques des livrets-volet mathématiques

1. Réviser les situations d'exploration qui présentent des insuffisances, en vue de les rendre plus pertinentes (signification, fonctionnalité) et efficaces (atteindre les objectifs spécifiques (notions et habiletés)).
2. Revoir la catégorisation des situations d'explicitation, d'application et d'entraînement et de réinvestissement
3. Il faut institutionnaliser les savoirs et les savoir-faire traités dans la leçon et ne pas négliger des notions importantes. L'institutionnalisation doit aussi mettre en relief les différents aspects d'une notion (variables didactiques). Il faut veiller à ce que l'institutionnalisation préserve le sens de la notion retenue, et éviter de la réduire à un aspect formel
4. Compléter les situations du livret de l'apprenant par d'autres exercices dans le guide (banque de situations et d'exercices à puiser par exemple dans les manuels des 4 curricula.

5. Présenter des situations qui répondent effectivement à l'objectif d'explicitation, d'entraînement, d'application, réinvestissement, et expliquer dans le guide les caractéristiques de chaque type de ces situations.
6. Ajouter des situations d'intégration autres que les situations d'évaluation des paliers de compétences et les traiter.
7. Réviser les situations d'évaluation des OPC et de l'OTI qui présentent des insuffisances en termes de mobilisation des notions clés concernées par ces OPC et OTI et en termes de pertinences et qualité didactique.
8. Proposer des activités et des outils de la différenciation et de la remédiation dans les livrets et dans le guide.

4.7. Livrets de l'apprenant-volet français

4.7.1. Plan d'ensemble des livrets-volet français

Dans chaque livret, les contenus de programmes de français sont découpés en deux périodes représentant chacune un palier de compétences. Globalement, la partie réservée au français comprend : une préface, une table des matières spécifique à chaque niveau, des fiches d'activités, trois fiches d'évaluation de l'OPC1 de la première période (après la moitié de l'ensemble des leçons), trois fiches d'évaluation de l'OPC2 de la deuxième période (à la fin de l'ensemble des leçons) suivie d'une fiche d'évaluation de l'OTI à la fin de l'année aussi. Dans chacune de ces fiches, l'évaluation est faite à travers une seule situation cible.

Tableau 9 : Structure des livrets-volet français				
Niveaux enf	Nombre leçons	Fiches évaluation	Nombre de pages réservées	Pourcentage par rapport à l'ensemble du livret
N1	36	3 OPC1+3 OPC2 + 10TI	49	28,82%
N2	30	3 OPC1+3 OPC2 + 10TI	46	26,47%
N3	30	3 OPC1+3 OPC2 + 10TI	46	26,47%

4.7.2. Aspects matériels et communicationnels des livrets-volet français

4.7.2.1. Attrait des livrets-volet français

Les livrets de l'apprenant manquent d'attrait à cause des illustrations où les formes des personnages, des objets et des lieux sont altérées et les couleurs moins gaies.

4.7.2.2. Facilité d'utilisation des livrets-volet français

Les livrets de l'apprenant-volet français contiennent une table des matières précisant les titres des leçons ainsi que les fiches d'évaluation des objectifs des paliers de compétences et de l'objectif terminal d'intégration. On note, cependant, l'absence d'un mode d'utilisation facilitant l'usage des livrets, de logos se rapportant aux 3 domaines d'apprentissage (oral, lecture et écriture).

4.7.2.3. Structure de la leçon dans les livrets-volet français

Dans les trois niveaux, les fiches d'activités ont une architecture commune :

- Titre
- Numéro de la fiche
- Les activités réparties en 3 rubriques correspondant chacune à un domaine d'apprentissage:
 - des activités d'exploration et de communication du domaine du « savoir écouter » et « savoir parler », (*compréhension et production de l'oral*) ;
 - des activités de lecture du domaine du « savoir lire ». (*Compréhension de la langue écrite*) ;
 - des activités d'écriture du domaine du « savoir écrire ». (*Production écrite*).

Exceptionnellement, le livret du niveau 1 compte une 4^{ème} rubrique « je retiens » qui joue le rôle d'un aide-mémoire visant la fixation et l'approfondissement des acquis des apprenants.

4.7.2.4. Lisibilité linguistique des livrets-volet français

Le style est simple et adapté au niveau de la majorité des apprenants : des phrases verbales courtes contenant des consignes pour les tâches à exécuter. L'apprenant qui utilise le livret est impliqué directement à travers une formulation qui se fait à la première personne du singulier "je".

Quant au lexique, il est de deux niveaux:

- un lexique courant et accessible pour les apprenants reprenant surtout les opérations à effectuer pour l'exécution des tâches demandées (observer, lire trouver, colorier, souligner, remplacer, remettre en ordre, choisir....) ;
- un lexique spécifique revêtant une dimension thématique exigeant plus d'efforts d'explication aussi bien de l'animateur que de l'apprenant(e). Cf. surtout les supports oraux (dialogues) et ceux destinés à la lecture.

Pour la syntaxe, les structures des phrases et énoncés utilisés dans les fiches d'activités varient entre :

- Structure simple : affirmative où interrogative ;
- Structure composée : coordination ;
- Structure complexe : complétive ou relative.

Les structures adoptées choisies selon les situations et type d'activités proposées.

Correction et adaptation de la langue utilisée

De façon générale, la langue utilisée dans les livres de l'apprenant (e) est adaptée aux situations d'apprentissage. Les erreurs relevées dans les fiches d'activités sont rares.

Exemple : livret niveau 1, page 20.

Consigne n° 3 : (activités d'exploration et de communication) « je joue avec mon (ma) voisin(e) de table : **Je** lui montre l'objet et lui **chercher le non** convenable. »

4.7.2.5. *Lisibilité typographique des livrets-volet français*

En termes de densité du texte et organisation des contenus, les fiches (pages) sont à maintes reprises surchargées, aucun espace vide ne sépare les activités d'une même rubrique. Pour le niveau 3, une concentration de supports écrits. (Exemple pages 29, 30, 31 et 32).

Dans les trois livrets –volet français, les illustrations occupent 30 à 35% de la surface de la page et relèvent de typologies variées. Elles aident aussi à cultiver et à développer le sens d'observation de l'apprenant(e). Cependant, leur réalisation ne répond pas aux exigences des situations d'apprentissage dont elles font partie. Elles semblent faites rapidement, pour elles-mêmes. L'aspect vestimentaire laisse à désirer et les couleurs utilisées manquent de gaieté et de luminosité.

4.7.3. Aspects curriculaires des livrets-volet français

4.7.3.1. *Livrets-volet français et approche par compétences*

L'approche par compétences est appliquée dans les livrets –volet français :

- pour chaque fiche / séquence, on prévoit une situation – problème de départ où l'apprenant(e) est invité(e) à s'interroger sur les enjeux de la situation de communication.
- A la fin de la première période de chaque niveau, sont proposées 3 situations d'intégration [titre-support(s)-contexte-consigne(s) + tableau d'auto-appréciation]. Les situations sont à la fois un outil d'apprentissage de l'intégration et d'évaluation de cet apprentissage.
- Fin seconde période (niveau) : situation d'évaluation de l'OTI.

4.7.3.3. *Livrets-volet français et approche genre*

La présence du genre féminin est fortement marquée dans le livre de l'apprenant, aussi bien dans les illustrations que dans les contextes des activités d'apprentissage. Cependant, l'image de la femme marocaine véhiculée dans et par le livret-volet français apparaît archaïque et dévalorisante. L'image dominante est celle de femme ayant le statut d'épouse, de mère, de grand-mère, de sœur, de tante accomplissant le plus souvent des tâches ménagères, ramassant des ordures dans la rue.

Des fois, elle a un rôle économique: elle vend au souk des produits d'artisanat, qu'elle confectionne, ou des produits agricoles (légumes, fruits, etc.)

Elle a aussi un statut social : sage-femme, culturel : danseuse folklorique, éducatrice, fonctionnaire (commune rurale), journaliste.

4.7.3.4. *Livrets-volet français et progression des apprentissages*

Pour cet aspect, il y a une cohérence au niveau de la programmation des apprentissages puisqu'ils sont construits dans l'esprit de l'APC : acquérir les ressources nécessaires au développement progressif des compétences visées.

De même que, les notions faisant l'objet des apprentissages s'enchaînent selon une logique de recoupement, de complémentarité et de consolidation.

4.7.4. Aspects didactiques des livrets de l'apprenant-volet français

4.7.4.1. Livrets-volet français et adéquation au niveau des apprenants

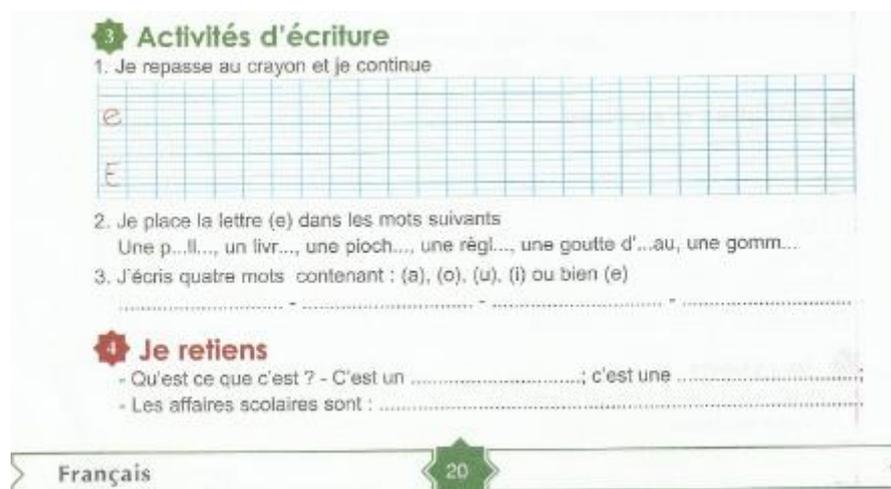
Malgré la progression des apprentissages adoptée, les efforts déployés dans l'application de l'APC, le niveau de français véhiculé dans les activités pédagogiques n'est ni du niveau des apprenants ni de celui des animateurs qui ont eux aussi besoin de formation pour consolider leurs compétences en cette matière.

4.7.4.2. Livrets-volet français et pertinence des situations didactiques

Les données de l'environnement de l'apprenant(e) sont prises en considération dans les situations et activités d'apprentissage. De même que les centres d'intérêts sont pris en compte afin de sensibiliser l'apprenant à certaines problématiques, valeurs et attitudes à connaître pour apprendre à interagir avec son environnement.

L'interdisciplinarité est favorisée avec les arts plastiques, la géographie, l'éducation à l'environnement, la citoyenneté et l'informatique. Cet aspect est renforcé par l'approche thématique.

Dans le niveau N1, les leçons se terminent par une rubrique « Je retiens ». Servant d'aide-mémoire, elle constitue une phase d'institutionnalisation des apprentissages visés. Y proposer des activités semble non pertinent car cela en fait une activité de même nature que les précédentes. Il serait plus utile d'y rappeler ou d'y fournir à l'apprenant les outils nécessaires à la réalisation d'un objectif communicationnel ou linguistique (surtout au niveau lexical).



Source : Livret N1, p. 20, Leçon 14, « je retiens »

4.7.4.3. Livrets-volet français et résolution de problèmes

Les situations d'apprentissage sont souscrites autour de la capacité à résoudre des problèmes, surtout à l'oral et en production de l'écrit. Toujours à l'oral, l'apprenant est confronté à des situations-problèmes dont il doit comprendre les enjeux et qu'il doit essayer de résoudre.

4.7.4.4. Livrets-volet français et catégorisation des activités proposées

Les exercices proposés par les livrets de l'apprenant sont enchaînés et organisés selon l'ordre de difficultés : ils vont du simple au composé où il s'agit d'exécuter plus d'une consigne à la fois. La classification est l'ordre thématique.

4.7.4.5. Livrets-volet français, différenciation pédagogique et remédiation

Contrairement aux autres disciplines, pour le français, les livrets comportent une rubrique « **tableau d'auto-appréciation** ». A la fin de chaque fiche d'évaluation d'un OPC et de l'OTI, l'apprenant fait le bilan de ses acquisitions et s'arrête sur ce qu'il a « compris » et sur ce qu'il n'a pas compris.

Néanmoins, il n'y a aucune partie consacrée au soutien et à la remédiation exploitant cette auto-appréciation et complétant les lacunes des bénéficiaires. Comme le guide ne traite pas non plus des deux aspects, les situations de ces fiches peuvent être exploitées comme de simples fiches d'évaluation.

4.7.5. Synthèse de l'analyse des activités des livrets-volet français

L'analyse porte sur les deux premières activités de la fiche d'évaluation de l'objectif palier de compétences OPC1 du niveau 1 (Livret N1, p. 25).

Analyse de la première activité d'évaluation de l'OPC1

(Livre de l'apprenant, niveau1, activité/fiche 1, p.25)

Cette activité, sous le titre « Juliette au village », est constituée d'un support avec deux consignes :

- 1) L'apprenant(e) est invité(e) après observation du support et lecture des questions de Juliette à fournir les réponses convenables (relatives à l'oncle) énumérer des exemples de légumes et fruits du terroir.
- 2) L'apprenant(e) est sollicité(e) pour énumérer des exemples de légumes et fruits du terroir.

Pour l'apprenant, a pour enjeu:

- a) d'être en mesure d'informer sur un personnage;
- b) de parler de produits du terroir (fruits et légumes).

Il y est appelé à l'utilisation adéquate de ses acquis. Mettant en jeu la mobilisation des ressources pour la résolution d'une situation-problème, l'activité paraît contenir tous les éléments requis pour une situation d'intégration.

Si elle se termine par une auto-appréciation des acquis de l'apprenant par lui-même, il faut regretter l'absence de programmation de remédiation.

Analyse de la deuxième activité d'évaluation de l'OPC1

(Livret de l'apprenant, niveau 1 , activité/fiche 2, p.26)

Cette activité, sous le titre « Un beau jour...», est aussi constituée d'un support avec une seule consigne⁷ déclinée en deux questions comme elle se termine par un tableau d'auto-appréciation.

En plus de l'absence d'une perspective de remédiation, on peut regretter que l'apprenant joue le rôle d'observateur transcrivant ce que disent les deux éducateurs.

4.8. Synthèse de l'analyse documentaire des manuels

L'analyse des manuels d'éducation non formelle nous a permis dans un premier temps de relever les points forts de cet outil de travail.

Ainsi, il est à constater que les concepteurs ont agi en précurseurs quant à la proposition et à la mise en place d'un outil méthodologique destiné à la mise en œuvre de l'APC.

On reconnaît au manuel sa variété thématique, celle de ses contenus disciplinaires ainsi que la richesse de ses activités, ses efforts pour introduire l'auto-appréciation des apprenants par eux-mêmes, étape vers l'instauration de la remédiation.

Néanmoins, il faut souligner l'existence de certains aspects lacunaires dont surtout l'absence d'apports théoriques susceptibles de guider et d'orienter l'animateur/trice, de tout découpage apparent dans le guide (livre de l'apprenant(e)).

Pour pallier à cela, les suggestions suivantes :

4.8.1. Suggestions au niveau du livre de l'apprenant(e)

- améliorer les illustrations, à défaut de les changer ;
- aérer les pages pour assurer une meilleure lisibilité typographique et améliorer l'attrait des livrets ;
- établir un découpage en unités ou en séquences visibles des apprenants et rappeler les objectifs d'apprentissage en haut des fichiers ;
- introduire des logos renvoyant aux 3 domaines d'activités : oral, lecture, écriture en plus des situations d'intégration ;
- donner plus d'importance à la dimension esthétique en prévoyant plus d'illustrations ;
- prendre en compte davantage le ludique dans la construction des activités d'apprentissage ;
- reproduire les planches des activités orales en posters à utiliser en classe ;
- concevoir des cahiers ou livrets proposant des activités d'application et de prolongement. Cela contribuera à assurer l'autonomie de l'apprenant(e) ;
- prévoir un tableau de conjugaison à la fin du livre ;
- varier la typologie des activités ;
- donner des exemples accompagnant les exercices pour faciliter l'exécution des consignes ;

⁷L'emploi de l'adjectif « différentes » pour deux écoles est inutile car elles sont déjà deux.

- proposer suffisamment d'outils linguistiques et communicationnels [rubrique « je retiens »] ;
- Elaborer des situations d'intégration dont l'enjeu est apparent pour l'animateur/trice et l'apprenant(e) ;
- « Avant-propos » à rédiger dans un style impliquant l'apprenant(e) ;
- Il serait judicieux d'introduire d'autres thématiques prenant en considération les acquis actuels en matière des droits et de l'émancipation de la femme marocaine (approche du genre social). Ce sera aussi l'occasion de corriger les représentations individuelles et collectives encore archaïques de la femme.

5. ANALYSE DES MANUELS PAR LES ACTEURS DU TERRAIN

Rappelons que les ateliers ont porté sur les deux volets de cette mission : les manuels utilisés et les modules d'intégration sociale. Ce rapport ne touche que le premier volet, les résultats du second sont traités dans la partie 2 du rapport.

Pendant la phase de réflexion individuelle, les participants ont rempli un questionnaire dont les réponses ont servi à affiner et approfondir les données recueillies lors de la discussion collective. Elles sont à l'origine des tableaux suivants, qui sont fournis pour une exploitation plutôt qualitative. Leur donner une valeur statistique n'aurait pas de sens, vu le nombre de participants aux ateliers.

5.1. Profils des participants aux ateliers

Deux catégories d'acteurs du terrain ont participé aux ateliers :

- les responsables de la gestion administrative et du suivi sur le terrain, chefs de service dans les AREF et dans les délégations, inspecteurs de l'enseignement formel et directeurs d'établissement primaire faisant le suivi des classes d'éducation non formelle. La description de leurs profils ne figure pas dans ce qui suit car ils sont choisis pour leur mission, sans aucun autre critère ;
- les intervenants directs dans les classes, à savoir les animateurs et les responsables des classes au sein des associations⁸ choisis selon leur ancienneté en éducation non formelle et le type d'insertion réalisé.

La section suivante présente les profils de cette deuxième catégorie.

5.1.1. Profils des animateurs

Vingt-quatre (24) animateurs (dont 9 de la région de Tanger-Tétouan et 15 de la région de DoukkalaAbda) ont participé aux ateliers sur les manuels d'ENF et l'intégration sociale des bénéficiaires.

Tableau 10 : Répartition des animateurs par genre, âge, niveaux et filières d'études

Genre		Age			Niveau d'études				Filières d'études ⁹			
F	M	26-30	31-40	41-50	bac	bac+2	bac+4	bac + 5 et plus	Sciences	lettres	Sc. Hum/ Economie	Etudes islamiques
18	6	11	9	4	3	4	16	1	3	7	17	4

⁸ Présidents d'association, superviseurs, autres membre de l'association.

⁹ Certains animateurs ont préparé des diplômes dans plusieurs filières.

Dans leur grande majorité, ils sont âgés de 26 à 40 ans (20 parmi 24) et 18 sont des femmes. Ils détiennent soit une licence (16) soit un bac (3); quatre (4) ont atteint le niveau « bac +2 » et un seul a dépassé le niveau de la licence. Les « sciences économiques » et les « sciences humaines » constituent les filières d'études dominantes (17), suivi de la filière « lettres » (7), puis des études islamiques (4) et enfin les filières scientifiques (3).

Une bonne majorité des animateurs a une expérience de plus de 2 ans (14) en éducation non formelle. En plus de cette expérience, ils disposent d'autres expériences : en enseignement privé, en alphabétisation et post alphabétisation, préscolaire, soutien pédagogique, assistante sociale en éducation formelle. Cet aspect de leurs profils montre l'instabilité et la précarité de leurs situations : pas de stabilité dans l'emploi. Il n'y a pas donc de cumuls et de capitalisation dans les formations au niveau:

- aussi bien des animateurs, changeant constamment d'activités (à la recherche d'un emploi fixe) et parmi lesquels plusieurs déclarent d'ailleurs ne pas avoir profité de formation ;
- que des responsables du secteur de l'éducation non formelle, tout le temps confrontés au phénomène de « belote et rebelote » : des animateurs formés qui partent et des nouveaux qui arrivent sans formation.

5.1.2. Profils des associations

Onze associations dont sept (7) de la région de Tanger-Tétouan et quatre (4) autres de la région de Doukkala Abda ont participé à l'atelier sur les manuels d'ENF et l'intégration sociale des bénéficiaires.

Type association			Domaine d'intervention					Milieu d'intervention		
Nationale	Régionale	Locale	socio politique	socio économique	culturel	ENF	Alpha	rural	périurbain	urbain
1	7	3	0	4	6	11	8	9	9	3

Ces associations interviennent aussi dans domaines autres que l'éducation non formelle tels que:

- le soutien pédagogique ;
- l'animation culturelle ;
- le social (prise en charge orphelins, enfants sans abris) ;
- santé et services sociaux ;
- activités génératrices de revenu ;
- formation professionnelle, initiation à des métiers (formation par apprentissage).

Quant à la date de démarrage en ENF, plusieurs parmi ces associations ont une expérience appréciable, que ce soit l'expérience générale ou l'expérience spécifique en ENF. En effet, 8

parmi les 11 associations ont été créées avant 2006. Et 6 associations ont commencé à œuvrer en ENF avant 2009.

5.2. Curricula et manuels mis en œuvre dans les classes

Avant de traiter les manuels de la série unique utilisés actuellement et de recueillir l'avis des acteurs du terrain quant à leur adéquation aux différents curricula de l'éducation non formelle, et surtout aux différents types d'insertion visés, il fallait d'abord identifier auprès des acteurs du terrain les curricula mis en œuvre et les manuels exploités dans les classes. C'est l'objet de cette 5.2. L'examen de la série utilisée fait l'objet des sections 5.3 et suivantes.

5.2.1. Curricula mis en œuvre

Tableau 12 : Curricula mis en œuvre dans les classes d'éducation non formelle						
CURRICULUM	IEF	IFP	INSERTION SOCIALE	RURAL	ARTISANAT	CURRICULA EF
Chefs de service	10	4	2	4	0	1
Inspecteurs	10	4	4	8	0	2
Associations	9	2	1	1	0	0
Animateurs	14	10	3	6	1	1
Total	43	20	13	19	1	4

Comme le montre le tableau ci-dessus, d'après les différentes catégories d'acteurs de l'ENF (animateurs, associations, inspecteurs et chefs de services ENF) les curricula les plus cités comme mis en œuvre dans les classes sont le curriculum de l'insertion en éducation formelle à l'école (IEF), suivi de celui de l'insertion dans un centre de formation professionnelle (IFP), puis de celui du rural et enfin celui de l'insertion sociale. Les curricula de l'éducation formelle sont aussi utilisés pour compléter et combler ceux de l'éducation non formelle, principalement pour l'IEF.

5.2.2. Manuels de l'éducation non formelle exploités dans les classes

Dans cette section, il s'agit de faire l'état des lieux complet quant aux manuels exploités dans les classes :

- Sur le terrain, la série unique est-elle la seule utilisée ?
- Est-elle accompagnée des manuels élaborés précédemment ?

Ces derniers sont, en l'occurrence, la collection précédente des 4 séries visant chacune un type d'insertion ou un public cible : manuels de l'IEF, manuels de l'IFP, manuels de l'IS et manuels du rural. Même les manuels spécifiques aux enfants dans le secteur de l'artisanat qui sont antérieurs à la dite collection sont pris en considération.

5.2.2.1. Choix et distribution des manuels

Selon les chefs de services, directement concernés par la distribution des manuels, la SU (7) suivis des manuels de l'IEF (5), du rural (3), de l'IFP (2) et de l'IS (2) sont distribués et utilisés par les animateurs et les enfants bénéficiaires. Mais pour certains d'entre eux, des types de manuels sont distribués et non utilisés : IS (2), rural (2) :

- Les manuels sont distribués selon la demande des délégations qui en précisent le nombre et le type ;
- A la demande des associations qui catégorisent d'abord les inscrits. Un récépissé est donné ;
- La série unique est plus facile à distribuer et sa distribution se fait selon le nombre d'enfants inscrits (pour les livrets de l'apprenant) et le nombre d'animateurs qui les encadrent (livrets et guide).

Selon les animateurs, les manuels de l'IEF et de la SU sont les plus distribués et utilisés par les animateurs et les apprenants. Par contre, les manuels de l'IS sont distribués sans être utilisés.

Selon les associations, les manuels de l'IEF et de la SU sont les plus distribués aux associations. Ils sont également les plus utilisés par les animateurs et les apprenants. Par contre, les manuels de l'IS sont distribués mais très peu utilisés (par une association œuvrant avec les enfants en situation difficiles à Tanger). Quant à ceux de l'IFP sont distribués sans être utilisés.

Selon les inspecteurs, le choix et la distribution des manuels se font :

- à la demande des associations et selon la catégorisation des enfants qui se fait d'après le type d'insertion visé ;
- à la demande de l'animateur;
- les manuels sont distribués par les chefs de service sans que l'inspecteur ne soit impliqué ;
- des fois, selon le disponible.

Tableau 13 : Manuels de l'ENF distribués et utilisés

	distribués aux associations	utilisés par l'animateur	utilisés par les bénéficiaires	distribués et non utilisés
Chefs de services	SU (7) IEF (5), rural (3) IFP (2) IS (2)	SU (7) IEF (5), rural (3) IFP (2) IS (2)	SU (7) IEF (5) rural (3) IFP (2) IS (2)	IS (2) Rural (2)
Inspecteurs	A la demande des associations	-	-	-
Animateurs	IEF (4) SU (10)	IEF (6) et SU (7)	IEF (8) et SU (5)	IFP (3), IS (2)
Associations	EF (8) et SU (6)	IEF (7) et SU (9) IEF (7) et SU (9)	IEF (10) et SU (9)	IFP (3) et IS (6)

En conclusion :

- Les manuels les plus distribués et utilisés par les animateurs et bénéficiaires semblent les manuels de l'IEF et de la SU. Par contre, les manuels de l'IFP et l'IS sont moins utilisés. Quant au choix et à la distribution des manuels dans les délégations du ministère, ils se font à la demande des associations en précisent le nombre et le type après avoir catégorisé d'abord les inscrits. Un récépissé leur est délivré.
- Les chefs de service trouvent la série unique plus facile à distribuer, leur distribution se faisant selon le nombre d'enfants et d'animateurs.
- Les inspecteurs déclarent ne pas être impliqués dans cette opération.

5.2.2.2. Livrets de l'apprenant utilisés

Les différentes catégories d'intervenants consultées vont dans le même sens en déclarant que, comme le curriculum de l'IEF, les livres de l'apprenant de l'IEF sont les plus utilisés. Ils sont suivis des livrets de la série unique, puis du rural et de l'IFP. Les livrets de l'IS sont très peu cités et ceux de l'Artisanat ne sont pas cités du tout. Les livres de l'élève de l'enseignement formel figurent aussi parmi les manuels utilisés, ils comblent l'absence de certaines disciplines non couvertes (SU) en ENF telles que l'histoire-géographie, éducation islamique, ...).

Notons aussi que :

- Les manuels du rural sont utilisés en complément de ceux de l'IEF, même si ceux de la SU en sont issus.
- Certains inspecteurs ne savent pas si le manuel SU est utilisé.

Tableau 14 : Livrets de l'apprenant utilisés par type d'insertion							
	IEF	IFP	IS	Rural	Artisanat	Livrets apprenant SU	Livres EF
Chefs de service	5	2	2	3	0	7	0
Inspecteurs	8	6	0	7	0	3	1
Associations	4	0	0	1	0	3	1
Animateurs	9	2	1	4	0	5	3
Total	26	10	3	15	0	18	5

Interrogés sur les livrets les plus utilisés, les participants déclarent que les livrets de l'apprenant les plus utilisés sont ceux de l'IEF, suivis de ceux du rural. La SU est en ex æquo

avec les livres du formel qui sont utilisés aussi pour les mathématiques, l'arabe, et l'éveil scientifique.

Certains inspecteurs précisent que les livrets de l'IEF sont les plus utilisés car :

- ils conviennent à la plupart des bénéficiaires,
- les autres types d'insertion sont difficiles à atteindre (exemple l'IFP).

Certains chefs de services précisent que les livrets de l'IEF sont les plus utilisés car ils conviennent à la plupart des bénéficiaires, et parce que la convention stipule 50% d'insérés en EF, et parce que l'insertion FP est difficile à cause de la faible capacité des centres de formation.

Tableau 15 : Livrets de l'apprenant les plus utilisés							
	IEF	IFP	Insertion sociale	Rural	Artisanat	Livrets SU	manuels de l'EF
Chefs de service	4	0	0	1	0	0	0
Inspecteurs	8	0	0	1	0	0	0
Associations	2	0	0	1	0	1	1
Animateurs	1	1	0	2	0	2	2
Total	15	1	0	5	0	3	3

5.2.2.3. Guides de l'animateur utilisés

D'après les participants, les animateurs exploitent plusieurs guides, de façon complémentaire, et à la recherche du maximum d'aide possible.

Selon les animateurs et les associations, les guides de l'IEF et de la SU viennent en tête de ceux utilisés par les animateurs. Les inspecteurs et les chefs de services citent plus fréquemment les guides de l'IEF et celui du rural. Viennent ensuite ceux de l'IFP, de l'IS et, de la SU.

Les fiches pédagogiques disponibles sur Internet sont aussi évoquées, par un inspecteur, comme outils didactiques exploités par les animateurs.

Ajoutons par ailleurs que selon les inspecteurs:

- souvent les animateurs utilisent plus d'un guide ;
- le guide de la SU est utilisé avec d'autres guides : IEF, IFP et IS.

Tableau 16 : Guides utilisés par les animateurs								
Guide	IEF	IFP	Insertion sociale	Rural	Artisanat	Série unique	Guide de l'EF	Fiches pédagogiques sur internet

Chefs de service	4	2	2	1	0	3	0	0
Inspecteurs	9	4	4	5	0	3	1	1
Associations	9	1	0	3	0	7	1	0
Animateurs	7	1	0	3	0	7	0	0
Total	29	8	6	12	0	20	2	1

Les acteurs consultés avancent que le guide de l'IEF est le plus utilisé, suivi du guide du rural. Les guides du GREF (groupement des retraités de l'enseignement français sans frontières en projet de coopération avec la DENF) et de l'enseignement formel sont aussi utilisés selon des animateurs et des associations.

Des inspecteurs précisent que le guide de l'IEF est le plus utilisé car c'est l'IEF qui est la plus visée ; en rapport avec les livrets de l'apprenant qui sont les plus utilisés et le guide de la SU sont le plus disponible.

Pour les chefs de services, les guides sont mis à la disposition des associations selon leur demande. Le guide de la SU est utilisé avec celui de l'IEF ou bien seul car les autres guides sont épuisés.

Tableau 17 : Guides les plus utilisés par les animateurs							
	IEF	IFP	IS	Rural	Artisanat	SU	Guide du GREF et EF
Chefs de service	2	0	0	1	0	2	0
Inspecteurs	7	0	0	0	1	0	0
Associations	2	0	0	3	0	0	2
Animateurs	1	0	0	3	0	0	2
Total	10	0	0	6	1	0	4

Remarque : Dans tout ce qui suit, c'est la série unique de manuels utilisés depuis 2010 qui est examinée.

5.3. Aspects matériels communicationnels des manuels SU

Cet aspect s'intéresse à la facilité d'utilisation par les premiers concernés, les apprenants et les animateurs ainsi qu'à la lisibilité typographique et linguistique.

5.3.1. Facilité d'utilisation des livrets et du guide

5.3.1.1. Facilité d'utilisation des livrets par les apprenants

La grande majorité des acteurs considère que l'usage des livrets par les apprenants est soit modérément difficile ou difficile, et ce pour des raisons diverses:

- le niveau des manuels avec une grande quantité de connaissances dépasse celui des apprenants (surtout le français et les activités d'éveil scientifique) ;
- les apprenants ont des difficultés à comprendre les textes de lecture ;
- l'éveil scientifique est très loin de la réalité de l'apprenant.
- Les livrets ne prennent pas en compte la situation psychosociale des bénéficiaires.

Plus particulièrement, pour les inspecteurs, a difficulté de l'utilisation est due aux:

- textes trop longs (arabe et français);
- contenus non adaptés à l'ensemble des apprenants et difficiles à assimiler, en particulier, le français et l'éveil scientifique dans tous les niveaux ;
- les exercices d'application ne sont pas suffisants, surtout en écriture ;
- les situations et les exercices d'évaluation sont difficiles ;
- les illustrations et les tableaux sont difficiles à exploiter.

Deux inspecteurs ne se sont pas prononcés car selon eux, juger de la facilité d'utilisation par les apprenants dépend des dispositions et des spécificités de chaque catégorie de bénéficiaires de l'éducation non formelle : niveau de connaissance de l'apprenant, du nombre d'années qu'il a passé à l'école (avant la déscolarisation).

Unanimes pour dire que les livrets sont plutôt difficiles d'utilisation par les apprenants, les chefs de services ajoutent que les textes de lecture en arabe sont non vocalisés, les interlignes sont très serrés et l'écriture très petite ce qui rend la lecture difficile.

Tableau 18 : Facilité utilisation livrets (SU) par les apprenants			
	Facile	Modérément difficile	Difficile
Chefs de service	1	7	3
Inspecteurs	1	4	4
Associations	0	2	8
Animateurs	4	9	11
Total	6	22	26

En résumé, les livrets de l'apprenant sont plutôt difficiles à utiliser par les bénéficiaires, selon les acteurs de l'ENF. Cela tient soit au niveau des connaissances des apprenants soit au contenu de ces livrets qui globalement dépasse ce niveau. Le français est considéré par la majorité de ces acteurs comme posant un problème d'utilisation par les bénéficiaires, d'autant que leurs acquis dans cette langue sont généralement très faibles (certains ne connaissent

même pas l'alphabet). L'éveil scientifique est aussi considéré comme non adapté et loin de la réalité des enfants.

En rapport avec les niveaux et les matières, les participants jugent la facilité d'utilisation des livrets par les apprenants par niveau et par matière comme indiqué dans les 3 tableaux ci-dessous.

Tableau 19 : Facilité d'utilisation du livret N1 par apprenants selon matières												
	Arabe			Français			Maths			Eveil		
	F	M	D	F	M	D	F	M	D	F	M	D
Chefs de service	1	5	0	0	2	2	1	3	0	3	1	
Inspecteurs	1	1			2		1	1			2	
Associations	0	3	0	0	1	3	1	2	1	1	1	2
Animateurs	4	0	1	2	0	2	2	2	0	3	1	0
Total	6	9	1	2	5	7	5	8	1	7	5	2

F : Facile

M : Modérément difficile

Difficile

Tableau 20 : Facilité d'utilisation du livret N 2 par apprenants selon matières												
	Arabe			Français			Maths			Eveil		
	F	M	D	F	M	D	F	M	D	F	M	D
Chefs de service	2	3	0	0	2	3	0	3	0	4	0	0
Inspecteurs	1	1	0	0	1	1	0	2	0		2	0
Associations	0	3	1	0	1	3	1	2	1	1	2	1
Animateurs	3	1	0	2	0	1	2	1	0	2	0	1
Total	6	8	1	2	4	8	3	8	1	7	4	2

F : Facile

M : Modérément difficile

Difficile

Tableau 21 : Facilité d'utilisation du livret N3 par apprenants selon matières												
	Arabe			Français			Maths			Eveil		
	F	M	D	F	M	D	F	M	D	F	M	D
Chefs de service	1	3	0	0	2	4	0	4	0	4	2	0
Inspecteurs	1	2	2	0	1	1	0	2	0	0	2	0
Associations	0	3	1	0	2	2	1	2	1	1	2	1
Animateurs	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0
Total	4	8	3	2	5	7	3	8	1	7	6	1

F : Facile

M : Modérément difficile

Difficile

D'après ces tableaux et la discussion de l'atelier, les acteurs consultés estiment que la facilité d'utilisation des livrets par les apprenants dépend de la discipline scolaire et des niveaux. Pour les 3 niveaux :

- Arabe : facile à modérément difficile;
- Français : plutôt difficile ;
- Mathématiques : facile à modérément difficile ;
- Eveil scientifique : facile à modérément difficile.

Pour le livret du niveau 1 :

- difficile surtout pour les jamais scolarisés
- les déscolarisés n'ont pas la capacité d'assimilation pour pouvoir l'utiliser ;
- le français y est inaccessible car des apprenants ne connaissent même pas l'alphabet ;
- il n'y a pas de réactivité des bénéficiaires avec les images au niveau 1 ;
- l'arabe et les mathématiques y sont moyennement difficiles ;

Pour le livret N2 et N3 :

- les contenus sont inaccessibles et leurs niveaux dépassent celui des déscolarisés ;
- le français est difficile dans les deux niveaux, les apprenants n'ayant pas les prérequis nécessaires ; le français est loin de l'environnement des bénéficiaires ;
- le livret N2, comme celui de N1, est difficile surtout pour les jamais scolarisés
- dans le livret N2, l'arabe est moyennement difficile.

5.3.1.2. Facilité d'utilisation des livrets par les animateurs

La grande majorité des animateurs considère les livrets de l'apprenant qu'ils utilisent sont d'exploitation facile ou modérément difficile. Ceci dépend de la formation qu'ils ont reçue (ou non), du niveau concerné par le livret et de l'expérience acquise.

Pour d'autres animateurs, l'utilisation des manuels devient difficile lorsqu'on a affaire à des enfants jamais scolarisés ou presque et à qui on demande de s'exprimer sur une image au début de la leçon. Ils reconnaissent que les livrets ne sont pas adaptés au niveau des apprenants (surtout le français et l'éveil scientifique).

Pour les associations, il y a certaines difficultés : les livrets ne correspondent pas au niveau des apprenants (surtout le français et d'éveil scientifique).

Quant aux inspecteurs, l'exploitation est plutôt modérément difficile ou difficile car :

- trop abrégés et les objectifs ne sont pas clairs ;
- les frontières entre les sections d'une leçon ne sont pas bien délimitées;
- l'agencement des matières et des activités n'est pas adéquat ;
- l'enchaînement et la progression ne sont pas clairs ;
- Les situations didactiques sont peu congruentes ;
- les situations et les exercices d'évaluation sont insuffisants ;
- Les textes sont longs et les tableaux difficiles à comprendre ;
- les animateurs ne peuvent pas avoir une interaction positive avec les textes proposés.

Enfin, les livrets des apprenants ne sont d'exploitation facile que pour les animateurs ayant une formation en éducation non formelle ou une expérience d'enseignement dans le privé.

	Facile	Modérément difficile	Difficile
Chefs de service	4	11	4
Inspecteurs	3	7	6
Associations	3	5	5
Animateurs	12	8	7
Total	22	31	22

En rapport avec les niveaux et les matières, les participants jugent la facilité d'utilisation des livrets par les animateurs selon les niveaux et les matières comme indiqué dans les 3 tableaux ci-dessous.

	Arabe			Français			Maths			Eveil		
	F	M	D	F	M	D	F	M	D	F	M	D
Chefs de service	3	1	0	0	3	2	3	1	0	3	1	0
Inspecteurs	1	1	1	0	1	2	3	1	0	1	1	1
Associations	0	3	1	1	0	3	1	3	0	1	1	2
Animateurs	8	0	0	3	2	3	7	1	2	7	1	2
Total	12	5	1	4	6	10	14	6	2	11	4	5

F : Facile

M : Moyennement facile

Difficile

	Arabe			Français			Maths			Eveil		
	F	M	D	F	M	D	F	M	D	F	M	D
Chefs de service	4	1	0	0	2	2	3	1	0	3	2	0
Inspecteurs	1	1	1	0	1	1	0	2	0	0	2	1
Associations	0	4	0	0	1	3	1	3	0	1	1	2
Animateurs	8	0	0	3	2	3	7	1	0	6	1	1
Total	13	6	0	3	6	9	11	7	0	9	6	4

F : Facile

M : Moyennement facile

Difficile

Tableau 25 : Facilité d'utilisation du livret N3 par les animateurs selon les matières

	Arabe			Français			Maths			Eveil		
	F	M	D	F	M	D	F	M	D	F	M	D
Chefs de service	3	1	0	0	0	5	0	2	3	2	2	0
Inspecteurs	1	0	2	0	0	2	0	2	0	0	2	1
Associations	0	4	0	0	2	2	1	2	1	1	1	2
Animateurs	5	2	1	4	1	2	6	1	0	4	1	1
Total	9	7	3	4	3	11	7	7	4	7	6	4

F : Facile

M : Moyennement facile

Difficile

En général, dans les trois niveaux, l'exploitation des livrets par les animateurs est jugée :

- facile pour l'arabe ;
- modérément difficile pour les mathématiques et l'éveil scientifique ;
- difficile pour le français (comme pour les apprenants). Les inspecteurs expliquent que cette situation est due aussi aux difficultés que connaît la majorité des animateurs dans cette matière pour pouvoir l'enseigner.

Livret du niveau 1

Certains animateurs le jugent relativement difficile : la méthode difficile et le guide ne les aide pas beaucoup, surtout en arabe où il n'y a uniquement deux fiches pédagogiques (pour les leçons 1 et 2).

Pour les associations, l'écriture des lettres est aussi difficile et les images ne sont pas claires.

Pour les inspecteurs :

- il n'est pas adapté aux enfants qui n'ont jamais été à l'école ;
- les animateurs n'arrivent pas à réaliser les activités proposées en éveil scientifique : matériel nécessaire non disponible et temps alloué insuffisant.

Livret du niveau 2

D'après les associations, il est difficile de manipuler les textes et leurs contenus

Pour inspecteurs, les animateurs ne peuvent pas avoir une interaction positive avec les textes proposés.

Livret du niveau 3

- Les animateurs reconnaissent une certaine difficulté du français et des mathématiques au niveau 3.
- Pour la grande majorité des associations, il y a certaines difficultés : ce livret ne contient pas tous les sujets et les matières requises, particulièrement pour préparer les examens du certificat d'études et de l'entrée au collège.

5.3.1.3. Facilité d'utilisation du guide par l'animateur en général

L'utilisation du guide par les animateurs est jugée plutôt facile à modérément difficile par les animateurs, les associations et les chefs de services, mais pas facile du tout par les inspecteurs.

	Facile	Modérément difficile	Difficile
Chefs de service	3	6	1
Inspecteurs	0	4	2
Associations	4	0	1
Animateurs	7	3	5
Total	14	13	9

Pour certains animateurs encore, le guide est d'utilisation difficile parce qu'il ne propose les réponses aux questions. Il ne les aide pas lorsqu'ils ont affaire à des enfants jamais scolarisés à qui on demande de s'exprimer sur une image au début de la leçon.

Pour la grande majorité des associations, le guide facilite l'utilisation des livrets par les animateurs pour faire la leçon et transmettre les savoirs. Toutefois, certaines ne sont pas de cette avis : la méthodologie n'est pas claire ni bien définie ne permettant pas de présenter les cours.

Contrairement aux animateurs et aux associations, une bonne part des inspecteurs considère que le guide (comme les livrets) n'est pas d'exploitation facile sauf pour les animateurs ayant une expérience d'enseignement dans le privé. L'exploitation est plutôt modérément difficile ou difficile et ils avancent certaines raisons communes avec les livrets :

- trop abrégés, les objectifs ne sont pas clairs ;
- la méthode n'est pas expliqués ;
- l'agencement des matières n'est pas adapté ;
- l'enchaînement et la progression ne sont pas clairs;
- Les situations didactiques ne sont pas pertinentes ;
- les styles d'évaluation n'y figurent pas.

	Arabe			Français			Maths			Eveil		
	F	M	D	F	M	D	F	M	D	F	M	D
Chefs de service	4	1		2	2		3	1	1	3	1	
Inspecteurs	1	1	1			1		2			2	1
Associations	2	1	1	1	1	2	2	3	0	1	1	2
Animateurs	7	3	1	5	3	3	9	2	0	7	4	0
Total	14	6	3	8	6	6	14	8	1	11	8	3

F : Facile

M : Moyennement facile

Difficile

Tableau 28 : Facilité d'utilisation guide par animateurs selon matières au niveau 2												
	Arabe			Français			Maths			Eveil		
	F	M	D	F	M	D	F	M	D	F	M	D
Chefs de service	3	2		2	3		3	2	1	3	2	
Inspecteurs	1	1	1		1	1		2			2	1
Associations	1	3	0	1	1	2	1	4	0	1	2	1
Animateurs	6	3	1	3	3	4	5	4	1	7	2	1
Total	11	9	2	6	8	7	9	12	2	11	8	3

F : Facile

M : Moyennement facile

Difficile

Tableau 29 : Facilité d'utilisation guide par animateurs selon matières au niveau 3												
	Arabe			Français			Maths			Eveil		
	F	M	D	F	M	D	M	M	D	F	M	D
Chefs de service	3	2	0	2	3		3	2	1	3	2	0
Inspecteurs	1	0	2	0	0	2	0	2	0	0	2	1
Associations	1	3	0	1	1	2	1	3	0	1	2	1
Animateurs	4	2	1	1	4	3	4	3	0	5	2	0
Total	9	7	3	4	8	7	8	10	1	9	8	2

F : Facile

M : Moyennement facile

Difficile

Certains animateurs précisent que dans le guide est incomplet pour les niveaux 1 et 2 où il n'y a que deux fiches pour les leçons 1 et 2 d'Arabe

Le guide pour les 3 niveaux est jugé plutôt facile d'utilisation pour la langue arabe, les mathématiques et les activités d'éveil scientifique. Pour le français au niveau 1 et au niveau 2, le guide est jugé facile pour les uns et plutôt difficile pour d'autres alors que pour le français au niveau 3 toutes les catégories tendent à le considérer difficile. Le français semble donc difficile autant pour les apprenants que pour les animateurs.

Quoi qu'il en soit, l'utilisation du guide (comme celles des livrets) n'est ni absolument facile ni totalement difficile. Les animateurs n'ont pas tous les compétences requises pour exploiter les livrets et le guide ne les aide pas beaucoup.

On relève une relative divergence de points de vue entre les animateurs et les associations, d'une part, les inspecteurs et les chefs de service, d'autre part. Elle peut trouver son explication dans le fait que les premiers qui sont les utilisateurs de ces manuels, mettent en avant leur maîtrise de ces outils didactiques et se jugent compétents dans leur exploitation (valorisation de soi), alors que les second sont plutôt des observateurs et des évaluateurs de cette utilisation et ont ainsi tendance à relever les points d'achoppement.

5.3.2. Lisibilité typographique et linguistique

Certains animateurs considèrent que les manuels ont une bonne couverture et contiennent suffisamment d'images et d'illustrations, mais il faut les rendre plus agréables. Quant à d'autres, ils constatent qu'à part la couverture :

- l'absence d'images illustrant des sujets dans le guide ;
- les images du livret du niveau 1 sont confuses, non esthétiques, condensées et manquent de clarté, surtout en maths et en français ;
- la monotonie des livrets ;
- absences des règles de langue (règles de grammaire) dans les livrets et le guide ;
- les tailles des caractères du texte et des titres ne sont pas satisfaisants ;
- les contenus des pages sont non organisés et dispersés ;
- en particulier le guide est non attrayant, les pages trop remplies de texte et presque illisible, ce qui ne donne pas envie de le consulter ;
- il y a aussi l'absence des comptines.

Quant aux associations, certaines considèrent que:

- les manuels sont peu organisés ;
- l'écriture serrée et dense et les pages surchargées surtout pour le guide ;
- les images non réalistes et pas claires demandent à l'apprenant de fournir des efforts pour en tirer le sens ;
- textes sont longs.

Certains inspecteurs trouvent que les caractères dans les livrets sont lisibles alors que d'autres trouvent que:

- la taille des polices est minuscule
- Les espaces réservés aux réponses des enfants, les situations, les exercices d'évaluation, les illustrations, les tableaux et les textes sont insuffisants.

Pour les chefs de service, les textes de lecture en arabe sont non vocalisés ce qui rend la lecture difficile. Dans le guide, les interlignes sont insuffisants et l'écriture très serrée ce qui décourage son utilisation.

5.4. Aspects curriculaires des manuels SU

5.4.1. Fonctions pédagogiques des manuels

5.4.1.1. Fonctions pédagogiques des livrets de l'apprenant

Les animateurs reconnaissant aux livrets de l'apprenant diverses fonctions comme le montre le tableau ci-dessous:

Fonction de référence	<ul style="list-style-type: none">• Référence pour recueillir des informations (2) ;• assurer information, déduction de règles (1) ;• méthodes d'utilisation des manuels à travers activités (1) ;• référence pour l'apprenant (1) ;• compréhension de la leçon à travers les images malgré la répétition des images illustratives (1) ;• feuille de route pour l'animateur. Elle l'oriente et l'aide dans la préparation de ses leçons (1)
Fonction d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none">• Développement compétences (1) ;• moyen d'apprentissage, initiation (3) ;• facilité de réception des leçons par les apprenants (1) ;• exercices (2) ;• point de départ pour les leçons et l'apprentissage (2) ;• illustrations (1) ;• aide aux devoirs, transmission des• apprentissage de la lecture, lecture et expression et maths (7) ;• développement des compétences à partir des acquis (1) ;• aide à la compréhension, apprentissage adéquat (3).
Fonction d'éducation sociale et culturelle	<ul style="list-style-type: none">• Intégration sociale positive (2) ;• application des acquis dans la vie courante/active (2) ;• se situer dans son environnement (2) ;• communication (3) ;• orientation (5) ;• éduque l'apprenant à la vie ;• développement de l'esprit ;• émancipation (2).

Quant aux associations, elles considèrent que les livrets de l'apprenant ont pour fonctions :

Fonction de référence	<ul style="list-style-type: none">• Sources d'informations faire approcher les notions.
Fonction d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none">• Construction des apprentissages ;• apprentissage progressif ;• acquisition des capacités de compréhension et d'analyse.

- Fonction d'éducation sociale et culturelle
 - Communication et expression ;
 - éducation aux valeurs (citoyenneté, droits et devoirs) ;
 - formation de la personnalité ;
 - orientation ;
 - intégration pour poursuivre les études ;
 - intégration sociale.

Pour les inspecteurs, les livrets de l'apprenant ont pour fonctions :

Fonction de référence

- Fonction d'apprentissage
- Apprentissage de la lecture, la communication et l'écriture en arabe et en français ;
 - Apprentissage du calcul et des maths.

- Fonction d'éducation sociale et culturelle
- Orientation ;
 - habilitation et aide à l'insertion.

Les acteurs de l'ENF accordent des fonctions diverses aux livrets de l'apprenant. En tant qu'outils didactiques, ils remplissent les fonctions suivantes : fonction de référence (référence d'acquisition d'informations, assurer informations, déduction règles,, méthodes d'utilisation des manuels à travers activités...), fonction d'apprentissage (acquisition de savoirs, compétences, source d'information, ...) et fonction d'éducation sociale et culturelle (orientation, éducation aux valeurs, développement de l'esprit, émancipation, intégration sociale, application des acquis dans la vie courante/active, se situer dans son environnement)

5.4.1.2. Fonctions pédagogiques du guide de l'animateur

Les animateurs considèrent que le guide qui leur est adressé a pour fonctions :

- Fonction de référence :
- Aide et orientation de l'animateur ;
 - communication- complément pour améliorer la performance de l'animateur ;
 - exploration.
- Fonction d'apprentissage :
- Aide pour connaître les étapes de la leçon ;
 - aide à la préparation des fiches des leçons et à les transmettre correctement ;
 - méthode de faire des leçons ;
 - orientation et motivation pour préparer leçons
 - formation de l'animateur à élaborer les documents
- Fonction d'éducation sociale et culturelle
- influencer positivement les bénéficiaires

Les associations attribuent au guide deux types de fonctions :

- Fonction de référence :
- Sources d'information ;
 - Il facilite le travail des animateurs : aide techniques et mécanismes de travail.

- Fonction d'apprentissage :
- apprentissage progressif

Selon les inspecteurs, le guide permet :

- Fonction de référence :
- Donne une méthode de travail.

- Fonction d'apprentissage :
- Planification des activités ;
 - Gestion des apprentissages ;
 - Evaluation et construction des apprentissages ;
 - Evaluation et soutien
 - Développement des compétences ;
 - Aide à élaborer des leçons selon une méthodologie adaptée au niveau des bénéficiaires de l'éducation non formelle.

- Fonction d'éducation sociale et culturelle :
- Communication.

Les acteurs de l'ENF semblent reconnaître aux manuels (guide et livrets) les 3 principales fonctions pour l'animateur : aide à faire ses cours, formation et innovation (« exploration », « aide à élaborer des leçons selon une méthodologie adaptée au niveau des bénéficiaires de l'éducation non formelle »).

La fonction d'apprentissage est principalement mentionnée : l'orientation et l'aide à préparer les cours et les gérer dans la classe, le renforcement des performances et de l'innovation. Il faut peut-être regretter que le guide de la série unique ne reprend pas la partie théorique que contiennent les guides de l'IEF, l'IFP, l'IS et le document « Socle de compétences » et qui en aurait fait un moyen d'autoformation de l'animateur.

5.4.2. Références à l'APC

5.4.2.1. Adoption de l'APC

	Oui	non
Chefs de service	0	0
Inspecteurs	1	1
Associations	0	0
Animateurs	4	2
Total	5	3

L'existence d'indicateurs d'APC dans les manuels n'a pas reçu d'amples réponses de la part des acteurs de l'ENF. Les associations n'ont émis d'avis sur la question, quant aux animateurs, exception faite de ceux qui ne se prononcent pas (« il faut une recherche approfondie », pour les autres, l'APC est ou bien « non adoptée car les objectifs ne sont pas précis », ou bien adoptée partiellement.

Pour les inspecteurs, elle n'est pas adoptée parce que les bénéficiaires n'ont ni des ressources appropriées ni la capacité de les mobiliser lors de la résolution de situations-problèmes.

5.4.2.2. Manuels (SU) et développement des compétences

Tableau 31 : Les livrets (SU) et le développement des compétences			
	Oui	Partiellement	Non
Chefs de service	0	0	0
Inspecteurs	1	1	1
Associations	2	4	5
Animateurs	1	6	11
Total	4	11	16

Tableau 32 : Le guide (SU) et le développement des compétences			
	Oui	Partiellement	non
Chefs de service	0	0	0
Inspecteurs	1	1	1
Associations	3	4	6
Animateurs	3	4	6
Total	7	9	13

Aussi bien pour les livrets que le guide, la majorité des acteurs consultés estime qu'ils ne contribuent pas suffisamment au développement des compétences visées dans les curricula de l'ENF:

- les matières sont insuffisantes car il y manque le coran, la géographie, ...
- ils ne traitent pas des sujets intéressants pour les apprenants ;
- ils ne présentent pas les objectifs ;

- les situations sont uniformes: observation, expression écrite et absence de situations complexes ;
- absence de situations complexes ;
- non adaptés aux enfants qui n'ont jamais été à l'école ;
- difficulté et manque de clarté des livrets ;
- l'absence de ressources appropriées et la nécessité de mobiliser les compétences lors de la résolution de situations-problèmes (d'après les inspecteurs).

Ils recommandent d'ajouter des documents complémentaires, des outils didactiques, des manuels et guides complémentaires.

5.4.3. Mise en œuvre des curricula

5.4.3.1. Traduction des curricula (livrets, guide)

	Oui	Partiellement	Non
Chefs de service	0	0	1
Inspecteurs	3	3	0
Associations	0	3	1
Animateurs	0	6	7
Total	3	12	9

	Oui	En partie	Non
Chefs de service	0	0	0
Inspecteurs	3	3	0
Associations	0	0	0
Animateurs	0	6	4
Total	3	9	4

Si les chefs de services ne se sont pas prononcés sur la question, mais ils rapportent que d'après les animateurs, il n'y pas eu un grand effort dans l'élaboration de la série unique de manuels.

Tout en affirmant qu'ils ne traduisent pas les curricula, l'un d'entre eux, pense que d'un point de vue pratique, les livrets de la SU sont plus commodes. Cette réflexion se comprend : ayant

la charge de distribuer les manuels aux associations, les chefs de service se trouvent ainsi allégés : donner les mêmes manuels à tout le monde est beaucoup plus facile que de distribuer, selon la demande trois ou quatre séries de manuels, comme c'était le cas auparavant.

Les animateurs et les associations trouvent que les livrets de l'apprenant et le guide de l'animateur (SU) soit ne traduisent pas du tout les curricula soit ils font partiellement puisque :

- axés sur le rural, les livrets ne prennent pas en compte le vécu, les besoins des bénéficiaires et leur niveau, surtout les jamais scolarisés ;
- les contenus ne sont pas clairs surtout le livret du rural ;
- problèmes de communication et de compréhension ;
- la SU n'est pas suffisante pour l'insertion à l'école, des disciplines y manquent et pour l'insertion en formation professionnelle ;
- les programmes ne tiennent pas compte de la situation des bénéficiaires et ne correspondent pas à leurs capacités surtout ceux jamais scolarisés ;
- les livrets sont très loin du niveau des habiletés et psychologique des bénéficiaires ;
- qu'ils sont très loin du niveau des habiletés et de la psychologie des bénéficiaires.
- ils ne contiennent pas des sujets variés selon les différentes catégories d'enfants. Ils ne répondent même pas aux besoins de l'insertion en éducation formelle
- ils sont incomplets et pas faciles

Par contre, les inspecteurs sont d'avis partagés. Pour les uns cette question demande une analyse approfondie pour donner une réponse plus objective. Pour d'autres, les manuels correspondent et couvrent bien les curricula et concordent avec les applications ;

Pour d'autres encore, les manuels couvrent Partiellement les curricula parce que :

- il y a une diversité relative par rapport aux 4 curricula ;
- ils nécessitent plus d'éclaircissement au niveau de la formulation et de la rédaction car il y a une confusion entre le concept d'objectif et celui de compétence ;
- Le contenu est difficile aussi bien pour l'apprenant que pour l'animateur.

5.4.3.2. Manuels et atteinte des objectifs des programmes de l'éducation non formelle

En éducation non formelle, l'atteinte des objectifs consiste à réussir l'insertion dans l'un des parcours prévus. Indicateur de performance, les plus atteignables étant l'insertion en éducation formelle (IEF) et l'insertion par l'initiation à un métier (IM). La plus difficile est l'insertion dans un centre de formation professionnelle (IFP) à cause de la rareté des centres de formation et leur éloignement (pour le milieu rural) et les frais d'admission qui sont élevés.

Tableau 35 : Manuels SU et insertion			
	Oui	Partiellement	Non
Chefs de service	0	0	0
Inspecteurs	0	0	0
Associations	3	2	1
Animateurs	9	4	3
Total	12	6	4

Certains animateurs considèrent que les livrets et le guide (SU) facilitent l'insertion principalement l'IEF, mais aussi l'IFP et l'insertion sociale, mais ils estiment :

- il faut combler les insuffisances en lecture écriture et en maths et inclure d'autres matières requises pour l'insertion dans l'enseignement formel ;
- insister sur les unités de mesure et la maîtrise de la lecture et l'écriture pour l'IFP.

Pour d'autres animateurs, ces manuels contribuent partiellement à l'insertion:

- ils sont relativement adéquats avec l'insertion ;
- ils ne remplissent pas les conditions de l'insertion IEF ;
- IFP : l'enfant peut avoir un métier mais a besoin de savoir lire écrire et compter ;
- IS : le préparer à faire face à la vie sociale.

Enfin certains animateurs considèrent que les manuels ne permettent qu'une simple initiation des apprenants.

Quant aux associations, elles nuancent la contribution des livrets et du guide à l'insertion selon le type d'insertion. Ainsi, elles considèrent qu'ils aident à l'IEF, puisque:

- ils visent le rural où il n'y a presque pas de Centre de Formation Professionnelle ;
- ils permettent à l'apprenant d'acquérir des habiletés qu'il réinvestit après son insertion ;
- la grande majorité s'insère en EF.

Par contre, elles pensent que ces manuels sont de peu d'apport pour l'IFP et l'IM et l'IS et n'y contribuent que partiellement :

- ils se limitent à motiver le bénéficiaire à penser à son avenir professionnel et l'apprentissage d'un métier ;
- l'absence de Centre de Formation Professionnelle, surtout au milieu rural, ou la difficulté d'y accéder, ce qui aurait aidé à l'IFP pour insérer plus de bénéficiaires (une autre contrainte) ;
- Absence de curriculum ou de programme visant l'insertion sociale ;
- Absence de programme intégrant l'initiation à un métier.

5.4.3.3. Adéquation des livrets de l'apprenant (SU) au niveau des apprenants

Tableau 36 : Adéquation des livrets avec le niveau des apprenants			
	Oui	Partiellement	Non
Chefs de service	0	0	0
Inspecteurs	2	2	4
Associations	0	0	7
Animateurs	1	1	18
Total	3	3	29

Concernant l'adéquation des livrets au niveau des apprenants, la position des animateurs et des associations est catégorique : pour la quasi-totalité d'entre eux, il n'y a aucune adéquation :

- Les livrets sont peu clairs ;
- le rythme est supérieur au niveau des apprenants et il n'y a pas prise en compte des contraintes : les bénéficiaires n'ont aucun niveau ou niveau très faible ;
- les contenus sont difficiles et dépassent le niveau des apprenants, surtout le livret du niveau 1 et, particulièrement, le français et l'éveil scientifique. Ils ne correspondent pas au faible niveau des apprenants : l'enfant ne peut pas manipuler une phrase alors qu'il ne sait pas manipuler des lettres ;
- non adéquation surtout en éveil scientifique où il n'y a pas de progressivité.

Les inspecteurs, quant à eux, nuancent leur avis. Pour certains inspecteurs il y a une certaine adéquation car :

- ils reposent sur des composantes cognitives simples ;
- ils présentent différents concepts de manière simple, à l'exception de la langue française.

Pour d'autres inspecteurs, l'adéquation est partielle :

- Certaines questions ne correspondent pas au niveau des apprenants. Exemple : Activité scientifique, L.A. N1, p. 88/89/90 ;
- Certains concepts servent les intérêts de l'apprenant et d'autres sont difficiles à comprendre, ne respectent pas les différences de niveaux de compréhension des bénéficiaires ;

Enfin pour d'autres inspecteurs encore, il n'y a pas d'adéquation car la classe d'éducation non formelle est composée de niveaux différents, des différences individuelles et d'objectifs d'insertion différents et même le guide n'en tient pas compte.

Ils proposent que les concepts présentés doivent être simplifiés davantage comme les images doivent être reliées davantage au contenu.

5.4.3.4. Méthodologie proposée dans le guide et l'atteinte des acquis

Tableau 37 : Méthodologie du guide et atteinte des acquis			
	Oui	Partiellement	Non
Chefs de service	0	0	0
Inspecteurs	2	2	1
Associations	1	1	5
Animateurs	1	2	16
Total	4	5	22

Les animateurs et les associations considèrent dans leur grande majorité que la méthodologie proposée dans le guide ne permet d'atteindre les objectifs d'apprentissage (acquis), pour peu d'entre eux l'atteinte est partielle :

- la méthodologie parfois n'est pas claire et présente des insuffisances;
- absence d'encadrement méthodologique des leçons ;
- utilisation de la même méthodologie qu'en éducation formelle ;
- pas d'aides didactiques surtout pour les activités d'éveil scientifique.

La perception plutôt négative de la méthodologie du guide par les animateurs semble exprimer un besoin en formation pédagogique.

Les inspecteurs considèrent que :

- la méthodologie est adéquate pour l'atteinte des objectifs ;
- Pour d'autres, elle l'est partiellement si tous les mécanismes et les outils sont disponibles et sont utilisés efficacement.
- Et pour d'autres encore, elle n'est pas efficace car les activités et les situations d'apprentissage ne sont pas diversifiées.

5.4. 4. Progression des apprentissages

Tableau 38 : Prise en compte du principe de la progressivité dans les activités			
	Oui	Partiellement	Non
Chefs de service	0	0	0
Inspecteurs	3	1	0
Associations	4	0	2
Animateurs	16	2	4
Total	23	3	6

Sur la question de la progressivité dans les apprentissages, la majorité des acteurs consultés la jugent positivement. Mais selon les animateurs, il n’y a pas de progressivité en éveil scientifique: les activités se répètent dans le même style. Et selon les associations on ne tient pas compte du niveau des bénéficiaires.

Les inspecteurs, qui pensent qu’il y a progressivité, avancent les arguments suivants :

- « il y a progressivité qui tient compte des potentialités des bénéficiaires » ;
- « il y a une progression dans le contenu ; bien qu’elle soit marquée par la répétition dans certains exercices ».

5.5. Aspects didactiques des manuels SU

5.5.1. Résolution de problèmes

Tableau 39 : Les manuels (SU) et la résolution de problèmes			
	Oui	Partiellement	Non
Chefs de service	0	0	0
Inspecteurs	2	2	1
Associations	1	4	0
Animateurs	10	6	6
Total	13	12	7

Sur la question de l’adoption de la résolution de problèmes dans les manuels, globalement, les acteurs ont jugé qu’elle est adoptée ou du moins partiellement.

Pour certains animateurs, les manuels de la SU font une bonne place à la résolution de problèmes :

- les activités permettent la communication entre les apprenants et les approchent de la situation étudiée
- on pose un problème et on finit par le résoudre comme par exemple leçon sur l'eau ;
- approche l'apprenant de la situation
- des activités touchant à l'hygiène, conservation de l'eau, sur la faune et la flore, sur la citoyenneté...
- sujets sur le village

Pour d’autres animateurs, l’adoption de la résolution de problème est partielle surtout dans le livret du niveau 1. Les activités aident l'apprenant à déduire les notions de façon naturelle.

Par contre, pour certains que les manuels ne présente pas de situations-problèmes mais induit la transmission directe des savoirs.

Enfin, pour ceux qui considèrent que la résolution de problème est négligée :

- les activités ne sont pas des situations-problèmes
- il y a une transmission directe des savoirs.

Pour des inspecteurs, l'adoption de la résolution de problèmes est manifeste dans les manuels de la SU, à travers les exemples nombreux qui y figurent.

Pour d'autres inspecteurs, la présence de la résolution de problèmes est partielle (elle est inexistante pour certaines matières comme l'exemple d'une lecture et un exercice d'application entre lesquels il n'y a aucun lien).

Pour un inspecteur, la résolution de problème n'est pas favorisée. Il renvoie au livret apprenant, niveau 2 en mathématiques mais ne cite aucun exemple précis du livre.

5.5.2. Construction connaissances par les apprenants

Tableau 40 : Construction connaissances par les apprenants			
	Oui	Partiellement	Non
Chefs de service	0	0	0
Inspecteurs	1	2	1
Associations	2	3	1
Animateurs	11	6	1
Total	14	11	3

Sur cette question les acteurs ont des points de vue différents.

Pour la grande majorité des animateurs, la réponse est affirmative, bien que les activités soient trop résumées. De plus ils pensent que l'animateur doit être souple avec l'apprenant et lui permettre de participer à développer ses idées comme par exemple de parler d'une image et l'interpréter (participation, réponses aux questions, débats) et que l'animateur explique suffisamment. Ils pensent aussi que les manuels proposent des exemples de l'environnement

Pour certains animateurs, c'est partiel car les leçons sont difficiles et inaccessibles aux apprenants. Et pour d'autres animateurs, les manuels ne favorisent pas la construction des connaissances car les savoirs sont présentés sous forme achevée.

Les associations et les inspecteurs ont peu répondu à cette question. Des associations estiment que les manuels de la SU permettent la construction des connaissances mais les situations sont trop résumées.

A leur tour, des inspecteurs pensent que les manuels permettent la construction des connaissances parce qu'ils contiennent des connaissances pouvant être assimilées et acquises (voir le livret de l'apprenant). Pour d'autres ils ne la favorisent que partiellement qu'ils doivent être utilisés d'une manière cohérente et appropriée en respectant les spécificités des enfants tels que l'âge, ... Enfin pour d'autres encore, les manuels ne permettent la construction

des connaissances parce qu'ils sont centrés sur les contenus plus que sur les capacités : "les activités ne s'exercent pas sur des capacités: elles travaillent toujours les contenus au lieu des capacités. »

5.5.3. Prise en compte de l'environnement des apprenants

	Oui	Partiellement	Non
Chefs de service	0	0	0
Inspecteurs	3	1	1
Associations	1	0	2
Animateurs	15	1	6
Total	19	2	9

La majorité des acteurs consultés estiment que les manuels de la SU tiennent compte de l'environnement des apprenants. Selon les animateurs parce que :

- ils donnent des propositions pour améliorer la situation familiale ;
- ils traitent par exemple de la conservation de l'environnement
- il y a des situations reliées à l'environnement des apprenants.

Selon des inspecteurs, c'est par ce que la majorité des thèmes traités sont en rapport avec l'environnement où vivent les enfants.

Pour un animateur, les manuels ne prennent en compte l'environnement de l'apprenant que partiellement par ce que les activités négligent l'écologie.

Alors qu'un inspecteur et des associations (principalement celles de Tanger-Tétouan) pensent qu'il n'y a pas de prise en compte car les manuels sont axés sur le rural alors qu'ils s'adressent à tous les bénéficiaires et ne prennent pas en compte les spécificités des leurs régions.

5.5.4. Guide et gestion des situations d'apprentissage

	Oui	Partiellement	Non
Chefs de service	0	0	0
Inspecteurs	2	2	1
Associations	0	2	4
Animateurs	6	8	8
Total	8	12	13

La gestion des situations d'apprentissage dans le guide est jugée plutôt insatisfaisante par la grande majorité des acteurs consultés. Pour des animateurs, c'est parce que parfois il n'y a pas la solution à des situations du livret. Selon les associations, il n'y a pas de formation et les situations du livret de l'apprenant sont difficiles et souvent le guide n'aide pas. Pour des inspecteurs le guide manque de précision. Par exemple les objectifs pédagogiques doivent être pris en compte lors de l'élaboration du contenu. Ces acteurs soulignent, par ailleurs, l'importance de la formation pour une utilisation efficace du guide dans la gestion des apprentissages.

Les animateurs qui pensent que la gestion est favorable la relient au fait que les compétences visées sont précisées. Mais ils proposent que les leçons soient toutes sous forme de fiches. Le guide doit aussi être plus précis, par exemple les objectifs pédagogiques doivent être pris en compte lors de l'élaboration du contenu. Pour d'autres animateurs, l'efficacité de gestion des situations d'apprentissage par le guide est partielle et il ne facilite pas la démarche d'apprentissage. Certains inspecteurs pensent que la gestion des situations d'apprentissage dans le guide est efficace :

- cela se reflète dans la plupart des situations proposées ;
- mais il manque les moyens didactiques et le matériel d'accompagnement nécessaires.

Pour d'autres inspecteurs, c'est partiel car le guide est un outil pour aider l'animateur mais les qualifications et les compétences de ce dernier restent essentielles dans la gestion des différentes situations liées à l'apprentissage.

5.6. Entretiens avec les bénéficiaires

5.6.1. Profils des bénéficiaires

19 bénéficiaires ont participé aux entretiens et répondu à la majorité des questions dont certains n'ont pas pu indiquer leur âge. Il faut noter, aussi, que des bénéficiaires ont soit répondu vaguement soit qu'ils ne pouvaient pas parler et n'ont pas pu dépasser ce blocage, ils n'ont pas été comptabilisés. Le tableau ci-dessous présente une brève description des participants.

Tableau 43 : Profils des bénéficiaires interviewés								
Genre		Age			Niveau scolarisation atteint avant enf		Situation actuelle	
F	M	13 -15	16-17-19	22	Non scolarisés	Déscolarisés	En ENF	Dans le parcours d'insertion depuis
8	11	11	3	1 (insérée au collège à 16 ans.	2	1 ^{ère} (1) 2 ^{ème} (5) 3 ^{ème} (2) 4 ^{ème} (1) 5 ^{ème} (2) 6 ^{ème} (1)	1 an (3) 2ans (8) moins d'un an (1)	1 an (2) 6 ans (1)

5.6.2. Résultats des entretiens

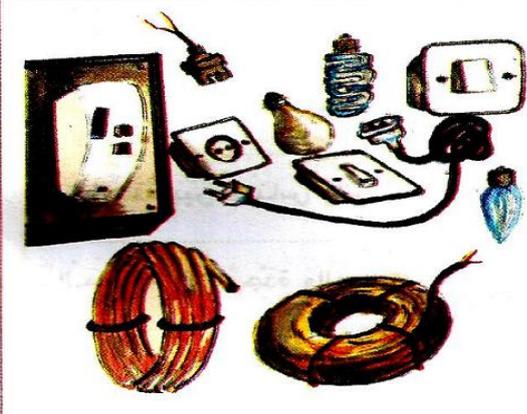
Les enfants suivent des cours d'ENF avec un horaire de 4 heures par jour, à 5 jours par semaine et des fois le samedi en plus. Certains suivent une initiation à un métier (souvent couture), et ce, parallèlement aux cours alors que d'autres attendent d'avoir 16 ans pour entrer dans un centre de formation ou faire une initiation à un métier. La majorité pense à un projet à réaliser par métier de la santé (infirmière), plomberie, mécanique et couture/broderie. Quelques un souhaitent finir par monter leur propre atelier et se marier.

Ces enfants déclarent que les manuels les ont aidés dans l'apprentissage tel l'arabe, mathématiques (dans la coupe et la couture, la menuiserie), la dissertation, la conjugaison (verbes). Ils ont appris à communiquer, et ont aussi profité de sujets intéressants pour la vie courante : textes sur la tolérance, le travail des enfants. Il ont acquis de « bons comportements, de bonnes explications et des amitiés.

Ils déplorent que :

- le français (lecture et écriture) et l'éveil scientifique soient difficiles. Les activités d'éveil sont difficiles à réviser et l'absence d'aides didactiques pour faire des expériences. Certains déclarent que l'animatrice se contente de dessins et schémas sur le tableau et ne fait pas d'expérimentation (en éveil scientifique) ;
- que le manuel soit difficile à utiliser le manuel (livret) sans l'aide de l'animateur ;
- que les livrets ne soient pas attrayants comme ceux de l'école et surtout que les images ne soient t

Presque tous ont relevé la mauvaise qualité des illustrations qui sont, des fois, illisibles et inutiles. Un seul bénéficiaire (S.A., 15 ans) en 2^{ème} année ENF a relevé le problème des illustrations qui manquent de pertinence tout en montrant des exemples en maths. Pour lui, l'arabe est difficile car le texte n'est pas vocalisé et en maths les consignes sont difficiles car les photos ne sont pas nettes et ne correspondent pas au texte. Il a montré deux exemples : la situation d'exploration 1 du livret N2, leçon 29 et leçon 30. Pour la première leçon, il explique « on voit du matériel d'électricité et on parle de la division ». Son observation est très pertinente et juste. Comme le montre la photocopie ci-dessous, l'illustration ne fait pas partie de la situation, elle traite le thème de la situation mais ne contribue pas à en faire une situation-problème. On l'observant, on ne relève aucun indice faisant appel à la division.



أَدَوَاتِ الْكَهْرِبَاءِ فِي مَتْرِيَا

1 - ذَهَبْتُ مَعَ أَبِي إِلَى بَائِعِ أَدَوَاتِ الْكَهْرِبَاءِ فِي الْمَدِينَةِ فَاشْتَرَيْتُ :
 سِلْكَاً كَهْرِبَائِيّاً بِمَبْلَغِ 208 دَرَاهِمٍ. وَأَدَوَاتِ كَهْرِبَائِيَّةٍ
 أُخْرَى بِمَبْلَغِ 124 دِرْهَمًا .
 - أَحْسَبُ الْمَبْلَغَ الَّذِي دَفَعَهُ أَبِي إِلَيَّ الْكَهْرِبَائِي :

 سَمِعْتُ الْكَهْرِبَائِيَّ يَقُولُ "السِّلْكُ 52 مِثْرًا".
 - أَحْسَبُ ثَمَنَ الْمِثْرِ الْوَاحِدِ مِنَ السِّلْكِ الْكَهْرِبَائِي :

Source : Livret N2, Maths, L29, S1

L'illustration de la leçon 30 présente les mêmes caractéristiques, le bénéficiaire S.A. précise que c'est la même chose.

D'autres se plaignent que les livrets « ne contiennent que du texte et pas de règle mise en évidence » et beaucoup trouvent les livrets de l'insertion à l'école sont plus faciles. Ils déclarent aussi que leurs animateurs les utilisent.

Certains enfants ont aussi fait ressortir les contraintes ou difficultés qu'ils rencontrent lors de leur insertion : le refus de l'insertion à l'EF par la famille¹⁰ à cause de sa situation matérielle, le mauvais traitement à l'école.

Les **propositions** de ces enfants **pour améliorer les manuels** de l'ENF et l'insertion :

- ajouter l'EPS : les arts plastiques, le coran, les sciences sociales ;
- accompagnement en français par une autre association
- améliorer les activités d'éveil scientifique actuellement difficiles et reformuler les activités d'éveil scientifique ;
- les manuels doivent ressembler à ceux de l'EF (école publique) ;
- rendre plus faciles les textes de français ;
- doivent contenir des aspects de culture générale ;
- dans les manuels de l'ENF, il faut se centrer sur ce qui est nécessaire et très important pour la catégorie de bénéficiaires.
- Ils donnent aussi le conseil de donner de l'importance à l'éducation préscolaire « pour préparer des esprits aux études ».

¹⁰ , ils justifient aussi leur attitude par l'existence de plusieurs enfants qui ne sont scolarisés ni en EF ni en ENF.

Sur l'accompagnement spécifique pour progresser dans leur cursus, un enfant a déclaré avoir passé très peu de temps en ENF et il a été inséré à l'école car il a profité d'activités qui ont eu un impact positif sur son cursus et il a reçu l'aide d'un animateur qui l'a poussé en avant dans ses études.

5.7. Besoins et propositions d'amélioration des manuels

5.7.1. Points forts des manuels (SU)

Selon les animateurs

- Des images en couleurs accompagnent les textes ;
- unification de la méthodologie d'apprentissage ;
- orientation pour la transmission des savoirs ;
- ils regroupent toutes les disciplines ;
- contiennent les compétences visées ;
- développent les compétences d'écriture et se centrent sur l'expression et la communication : encouragent les bénéficiaires à communiquer avec les autres ;
- construction des notions chez l'apprenant

Selon les associations

- utilisation des images
- les livrets divisés en 3 niveaux
- centrés sur l'apprenant

Selon les inspecteurs

- facilité de distribution ;
- fournissent le matériel didactique, le contenu d'enseignement, l'organisation des interventions des animateurs ;
- unification du profil de sortie, des objectifs d'apprentissage permettant de mettre en place des étapes d'évaluation et de certification qui améliorent la situation des programmes d'encadrement et de formation ;
- fournissent des supports, des moyens et des contenus facilitant l'organisation du travail, et permettant l'évaluation des résultats ;
- les concepts présentés sont assimilables ;
- présence d'illustrations malgré que certaines ne sont pas claires, des fois trop par pages ;
- impression et la couverture sont de qualité ; certaines images sont bonnes ainsi que certaines couleurs ;
- la diversité et la progression ;
- les livrets des niveaux 1 et 2 : sont en phase avec le niveau mental et cognitif des apprenants, à l'exception du français.

Selon les chefs de services :

- la compilation des curricula et l'unification de l'enveloppe horaire (ce qui sous-entend que la série unique a défini un nouveau curriculum et qu'elle ne répond pas aux 4 curricula ;
- une seule série de manuels pour les 4 curricula ;
- l'utilisation d'images/illustrations diversifiées exprimant divers aspects de la vie sociale, surtout dans les livrets de niveau 2 et 3 ;
- activités diversifiées et du niveau des enfants dans le livret de niveau 1¹¹ ;
- le guide indique en détail comment présenter (ou gérer?) une leçon¹².

5.7.2. Points à améliorer dans les manuels (SU)

5.7.2.1. Points à améliorer dans les livrets de l'apprenant

Selon les animateurs :

- ne répondent pas aux besoins des bénéficiaires et ne prennent pas en compte l'environnement des apprenants ;
- insuffisances : pas de règles de grammaire pour les langues au N3, pas de parties concernant l'éducation à la citoyenneté, pas d'histoire et de géographie ;
- livrets difficiles : contenus difficiles à assimiler par les apprenants ;
- densité et interférences des sujets : très chargés avec beaucoup de connaissances ;
- présentation non systématique des exemples et aléatoire surtout en français ;
- images ne sont pas nettes et questions incompréhensibles ;
- pas de cohérence entre les disciplines de l'éveil scientifique ;
- des images ne correspondent pas au contenu des leçons ;
- compétences de base en lecture et écriture au niveau 1 ;
- absence d'outils d'aide complémentaires.

Selon les associations :

- densité de l'information sans progressivité ;
- quelques erreurs de contenus ;
- difficultés (français et éveil scientifique) : ne prennent pas en compte le niveau des apprenants, difficultés d'écriture ;
- absence des règles de grammaire, absence de la dictée...
- ne répondent pas aux besoins des bénéficiaires.

Selon les inspecteurs :

- densité du volume des manuels et réduction du nombre de textes : le grand nombre de textes, leur longueur et leurs difficultés ;
- chevauchement des étapes ;

¹¹ C'est le seul chef de service qui pense ainsi.

¹² Ce n'est pas vrai pour toutes les matières comme l'arabe.

- peu de réponse à la diversité et aux particularités locales, pratiques pédagogiques en classe stéréotypées (qui font que l'animateur est efficace). Ne permet pas la diversité des pratiques ;
- améliorer les contenus, les méthodologies proposées, l'évaluation et le soutien ;
- améliorer les photos et illustrations des livrets de l'apprenant qui ne permettent pas d'assimiler et de comprendre le contenu du texte ;
- assurer la connexion texte - mots.

Selon les chefs de services :

- la difficulté de traiter le curriculum, ce qui nécessite une formation intensive pour y arriver ;
- prise en compte des différentes catégories et des différences individuelles ;
- contient de multiples activités et des situations « sèches » ;
- Manuels très chargés avec beaucoup de connaissances dans les trois livrets ;
- le genre de textes présentés dans les trois livrets ;
- pages trop remplies et beaucoup de connaissances sur la même page dans les trois livrets ;
- textes en arabe non vocalisés pour faciliter la lecture (livret niveau 3) ;
- livret niveau 3 ne convient pas à ceux qui voudraient passer le certificat d'études.

Points à améliorer dans le guide (SU)

- trop synthétique;
- Le type de texte : présentation, taille des caractères, interligne, ...
- Incomplet, il faut un guide pour chaque niveau ;
- ne permet pas de traiter le curriculum, ce qui nécessite une formation intensive pour y arriver ;
- l'adoption de l'APC reste uniquement théorique ;
- Le type de texte : présentation, taille des caractères, interligne, ...

5.7.3. Besoins des bénéficiaires et des animateurs et propositions de réponses

5.7.3.1. Besoins des bénéficiaires

Selon les animateurs :

- manuels qui prennent en compte les jamais scolarisés (niveau 1) : apprendre l'alphabet, lire et comprendre des mots et des phrases ;
- manuels qui répondent aux besoins des enfants et qui sont adéquats à leur niveau ;
- ajouter aux programmes d'autres matières : éducation à la citoyenneté, histoire-géographie, dessin, éducation islamique, éveil artistique ;
- un manuel pour chaque discipline.

Selon les associations :

- précision des informations contenues dans les situations et les accompagner d'images adaptées aux types de situations et jouant le rôle qui leur est imparti ;
- développement des compétences de base en lecture et écriture au niveau 1 ;
- reformuler les manuels et les rendre à la portée par activités simples et faciles à gérer ;

- 2 livrets par niveau ;
- utiliser les manuels de l'EF et proposer divers sujets et activités parallèles, éducation artistiques et travaux manuels ;
- répondre aux besoins actuels et réels ;
- moyens d'illustration pour l'éveil scientifique et le matériel de géométrie tableau adhésif et images expressives ;
- organiser des sessions de formation pour les praticiens du terrain pour recueillir et exploiter leurs propositions comme base de production d'un curriculum répondant aux besoins et aux régions ;
- donner de l'importance aux sujets culturels et sociaux.

Selon les inspecteurs :

- méthodes pédagogiques attrayantes (Apprendre par le jeu, ...) ;
- des livrets qui prennent en considération des différentes catégories de bénéficiaires : les différences d'âge et de niveau scolaire, psychologique, social et économique ;
- propositions d'apprentissages en rapport avec leurs besoins quotidiens ;
- activités éducatives et d'évaluation variées ;
- contenu à apprendre facile, connaissance approfondie avec des questions et des objectifs clairs ;
- élargissement des programmes à l'éducation à la citoyenneté, les droits, les devoirs ;
- construire ses apprentissages avec progression ;
- développement de livrets attrayants et facilitateurs, avec des spécifications esthétiques et techniques et se préoccupant de la qualité et non de la quantité ;
- permettre aux enfants d'utiliser les livrets en classe et de les prendre avec eux à la maison afin de les exploiter pour faire les devoirs.

Selon les chefs de services

- identifier les compétences, développer l'exploration par la manipulation et l'expérimentation pour les activités d'éveil scientifique ;
- des manuels diversifiés couvrant l'ensemble des aspects de la vie scolaire pour faciliter l'IEF
- nécessité d'avoir un manuel pour chaque matière
- « Education islamique » pour les bénéficiaires du niveau de 6ème année : des leçons en rapport avec les examens qu'ils vont passer pour obtenir le certificat d'études et l'entrée au collège ;
- Besoin en livrets utilisés en parallèle.

Remarque : les chefs de service ont aussi exprimé d'autres besoins des bénéficiaires en éducation et en encadrement : des activités parallèles, des ateliers, du soutien psychologique et social ainsi qu'un suivi assuré après l'insertion en IEF ou en IFP.

5.7.3.1. Besoins des animateurs

Selon les animateurs

- une formation continue sur l'exploitation des manuels ;

- des outils didactiques et d'illustration individuels et collectifs pour assurer les cours en classes ;
- des programmes parallèles au programme principal ;
- un guide avec toutes les fiches.

Selon les inspecteurs

- besoin d'un guide plus opérationnel ;
- d'un dispositif pédagogique complet (livret apprenant, guide, matériels didactiques collectif et individuels d'accompagnement¹³ nécessaire pour les leçons), les aidant dans la planification, la préparation et une bonne mise en œuvre des leçons ainsi que dans l'évaluation des acquis ;
- d'une formation continue sur l'utilisation des manuels pour acquérir les compétences leur facilitant l'encadrement des leçons dans les meilleures conditions.

Selon les chefs de services

- Besoins en formation, en général, formation initiale et formation continue. Plus spécifiquement, en approches différenciées et en compétences en rapport avec l'aspect psychologique ;
- d'un livre blanc pour l'ENF et du document « Socle des compétences » traduit en arabe mis à leur disposition ;
- Besoin en dispositif d'outils pédagogiques, de guides didactiques pour mener sa classe.

5.7.4. Propositions d'amélioration des manuels (SU)

5.7.4.1. Propositions en réponses aux besoins des enfants

Des animateurs

- manuels qui prennent en compte les jamais scolarisés (niveau 1) et qui répondent à l'environnement des apprenants et à ses besoins cognitifs et sociaux
- élaborer manuels pour les niveaux 1 et 2 pour l'arabe et le français
- simplifier les langues surtout en écriture
- enseigner éducation islamique et Coran et gestion du temps, ajouter des activités d'expression orale et supprimer les activités d'écriture des livrets (elles se font dans les cahiers) et inclure des sujets incitant au travail et l'informatique
- outils didactiques d'accompagnement des leçons ;
- livrets simples et clairs en écriture et en images.

Des associations

- guide adéquat à l'environnement.

Des inspecteurs

- enrichir les programmes par des modèles d'activités éducatives stimulantes ;
- évaluation globale du L.A.
- consultation et partage avec les concernés.

¹³ كتب, دلائل, وسائل الإيضاح

- rédiger un nouveau livret de l'apprenant.

Des chefs de services

- Elaborer un manuel indépendant pour chaque matière et d'autres livrets
- Traiter dans les manuels des matières et des leçons semblables à celles de l'EF ou bien instaurer un examen de fin d'études primaires basé sur les programmes et les manuels de l'ENF.
- élaborer des livres sous forme d'histoires courtes pour encourager la lecture.
- Elaborer des livrets complémentaires¹⁴ ;
- Introduire:
 - o des situations ludiques (sous forme de jeux),
 - o des situations joviales ;
 - o des situations qui respectent la pluralité des niveaux et les différences individuelles.

5.7.4.2. Propositions en réponse aux besoins des animateurs

Des animateurs

- formation sur l'utilisation des livrets et des guides, formation continue fréquente et variée, formation des animateurs sur les contenus, les objectifs et les approches ;
- offrir des aides didactiques lui facilitant de transmettre les connaissances ;
- changer les livrets des niveaux 2 et 3 en les rendant plus faciles avec des activités variées ;
- simplifier le guide tout en facilitant son utilisation, compléter les fiches de la langue arabe et proposer des fiches pour toutes les disciplines.

Des inspecteurs

Propositions efficaces pour améliorer les livrets de l'apprenant

- Alléger les contenus et les activités : les rendre plus simples et avec des objectifs clairs
- Revoir le contenu pour le simplifier : éviter de les charger au niveau quantitatif en tenant en compte l'âge et l'esprit de l'apprenant ;
- Ajouter des contenus prenant en compte les spécificités de l'environnement ;
- Revoir les approches et les méthodes (sous-entendu pédagogiques) - Revoir les photos (images, ...) et les supports ;
- Profiter des livrets de l'éducation formelle pour améliorer ceux de l'éducation non formelle en mettant accent sur les activités éducatives et d'évaluation prenant en compte les différences individuelles.
- Respecter les aspects techniques et artistiques qui facilitent les activités et les situations. Laisser assez de place pour permettre à l'apprenant d'écrire sa réponse.
- Choix judicieux des supports et des activités appropriées et préciser et contrôler les instructions et le problème.

Propositions efficaces pour améliorer le guide de l'animateur

¹⁴ كتب موازية

- simplifier le guide et y mettre ce qui peut aider la gestion: fiches pédagogiques, exercices, situations diversifiées, conseils pratiques sur les méthodes et techniques d'animation, conseils pédagogiques et éclaircir certains aspects de la pratique ;
- diversifier les approches et les styles d'animation ;
- identifier clairement les compétences fondamentales et les objectifs d'apprentissage ;
- y inclure la référence à l'APC de manière claire et précise et des exemples d'activités et de situations ;
- le concentrer sur la recherche et le terrain (la théorie et la pratique) ;
- prévoir un guide par niveau d'éducation non formelle.

Des chefs de services

- élaborer des modules spécifiques ;
- élaborer un document qui ressemble au livre blanc de l'EF ;
- traduire le socle de compétences et le mettre à la disposition des animateurs ;
- élaborer un tel dispositif et de tels guides ;
- un livret spécifique à chaque matière ;
- partir de situations vécues pour construire les apprentissages (pour livrets et guide) ;
- introduire des fiches spécialement pour habiliter les animateurs à opérationnaliser les compétences. (Cette dernière proposition est pour le guide des animateurs).

5.7.5. Recommandations (ateliers et entretiens)

A partir de l'analyse des données des ateliers et des entretiens, certaines propositions des répondants peuvent être retenues comme recommandations touchant à des aspects en relation directe ou indirecte avec les manuels.

- A propos des manuels :
 - traduire le socle de compétences en arabe et le mettre à la disposition des animateurs ;
 - évaluer globalement des livrets de l'apprenant ;
 - faire participer des animateurs disposant d'une expérience à l'élaboration des manuels et d'une nouvelle stratégie ;
 - faire jouer la concurrence dans l'élaboration des manuels ;
- A propos des curricula et des programmes :
 - élaborer des programmes répondant aux spécificités de chaque catégorie ;
 - Elaborer un Livre blanc pour l'éducation non formelle ;
 - assurer des espaces appropriés pour l'apprentissage (des salles correctes) pour certains bénéficiaires car, dans certaines écoles les classes allouées à l'éducation non formelle sont dans un état de délabrement indescriptible ;
 - Organiser des activités parallèles ;
 - prolonger la durée des études en ENF
 - organiser la certification des acquis pour l'insertion, les AGR, ...
 - obliger les associations partenaires à formuler un programme d'activités parallèles ;

- A propos de la formation des animateurs :
 - renforcer la formation en organisant au moins 3 sessions de formation dans l'année ;
 - organiser des formations sur les compétences, les contenus, les objectifs et les approches différenciées, sur des aspects psychologiques et sur l'intégration sociale ;
 - pour régler le problème des animateurs qui prennent des classes sans aucune formation, créer des partenariats autour de la formation initiale des animateurs, avec une association par région : cette association préparera des jeunes à la recherche d'emploi qui pourront être recrutés comme animateurs par les associations impliquées dans l'éducation non formelle ou l'alphabétisation ;
 - Opter pour des formations ponctuelles, sous forme d'habilitation à une mission (tâche) plutôt qu'une formation lourde.
- A propos des animateurs :
 - Faire un suivi pour le soutien et l'évaluation périodique des animateurs ;
 - Faire participer les animateurs à l'étude du bilan de chaque fin de session ;
 - Organiser des entretiens supervisés par les inspecteurs pour le choix des animateurs avant de les charger de l'encadrement des classes ;
 - garantir la stabilité des animateurs pour améliorer la mise en œuvre des programmes, les Encourager matériellement et moralement et les payer régulièrement pour les motiver.

6. CONCLUSIONS GENERALES DE L'ETUDE

NOTE

Nous tenons à avertir le lecteur que le travail d'analyse présenté porte sur des documents (manuels et guides), élaborés selon un processus temporaire variable:

- à un moment donné et dans des conditions données;
- par des concepteurs voulant relever le défi de l' « éducation pour tous ».

Par cette analyse, il ne s'agit nullement de minimiser leurs efforts, leur bataille, je dirais, contre un ensemble de contraintes auxquelles ils ont dû se plier, principalement les contraintes matérielles qui poussaient tout le monde à limiter le nombre de pages, la qualité des images, ...

Les résultats et conclusions de l'étude émanent de l'analyse documentaire des manuels et de la consultation des acteurs de terrain (associations, animateurs, inspecteurs..).

Ce qui fait que ces résultats et conclusions s'accordent sur certains points et divergent sur d'autres.

Des réponses de certains acteurs montrent qu'ils connaissent mal ou peu les manuels (aspects curriculaires et caractéristiques didactiques).

A titre d'exemples, concernant la concordance :

- le niveau élevé du français dans les trois livrets, et en particulier celui du niveau 1 adressé à des débutants ou assimilés ;
- le manque de cohérence et de progressivité dans l'éveil scientifique
- l'absence de partie théorique dans le guide ;
- l'insuffisance des fiches pédagogiques ;
- la non traduction des curricula et l'atteinte des objectifs d'insertion ;
- le manque d'attrait des livrets, principalement qualité des illustrations et celle du guide qui est difficilement exploitable;
- Etc.

Comme exemples de la divergence :

- la majorité des inspecteurs pensent qu'à l'exception du français, il y a une certaine adéquation entre les contenus des manuels et le niveau des apprenants "car les manuels reposent sur des composantes cognitives simples". Or l'analyse documentaire montre qu'il y un problème d'adéquation même pour les autres disciplines (éveil scientifique, mathématique).
- Certains inspecteurs considèrent que la méthodologie dans le guide est efficace pour atteindre les acquis : « elle permet d'atteindre les objectifs et en général, elle facilite l'atteinte des objectifs ». L'analyse documentaire a par contre, mis en évidence les

insuffisances du guide dans les orientations dans la gestion des situations didactiques, dans la couverture des leçons des livrets (exemple deux fiches pédagogiques par niveau) alors que les animateurs ont besoin d'aide).

- Pour des inspecteurs les livrets des apprenants traduisent les programmes¹⁵; ils correspondent et couvrent bien les curricula et il y a une diversité relative par rapport aux 4 curricula. Or l'analyse des manuels et les réponses des animateurs montrent que l'inverse.
- Pour certains animateurs, les manuels font une bonne place à la résolution de problèmes : « les activités permettent la communication entre les apprenants et les approchent de la situation étudiée ; l'enfant maîtrise la situation et apprend l'hygiène, la conservation de l'eau... ». Or l'analyse documentaire a montré que l'approche se base plutôt sur la présentation des contenus aux dépens de la démarche de résolution de problèmes, que ce soit au niveau des consignes dans les situations didactiques (observe et remplis des vides...) ou au niveau des orientations de gestion dans les fiches pédagogiques.

Dans la suite, la présentation des conclusions se fait par composante des manuels : guide puis livrets, plutôt que par les dimensions de l'analyse (aspects communicationnels, curriculaires, didactiques). Ces dimensions structurent la conclusion de chaque composante des manuels (livrets et guide). Ce choix nous semble plus adéquat pour faciliter l'exploitation ultérieure de ces conclusions par le commanditaire.

Ces conclusions sont aussi présentées, conformément aux TDR de l'étude, sous forme de points forts et de points à améliorer qui renvoient à des lacunes et des déficits des manuels. Particulièrement, ces derniers sont catégorisés, dans ce qui suit, *en référence aux aspects analysés dans les manuels* pour permettre au commanditaire d'identifier facilement les paramètres des livrets à retravailler.

6.1. Guide de l'animateur

6.1.1. Points forts

Les points forts relevés par les participants, même si certains ont des avis différents se résument en :

- un seul guide pour les trois niveaux scolaires et pour toutes les disciplines. Ce qui en facilite l'usage pour l'animateur ;
- facilité de distribution des manuels aux associations par la délégation, puis aux différentes catégories des bénéficiaires (plus besoin de catégoriser les bénéficiaires selon leurs attentes en termes d'insertion) ;
- unification du profil de sortie, des objectifs d'apprentissage, présentation des compétences visées et des contenus/ressources subséquentes ;

¹⁵ Bien qu'un parmi eux n'ait pas répondu et a précisé que cette question nécessite une analyse approfondie pour un jugement plus objectif.

- unification de la méthodologie d'apprentissage et orientation pour la transmission des savoirs ;
- présentation de fiches pédagogiques qui aident l'animateur à planifier et réaliser ses cours ;
- Fournissent le matériel didactique, le contenu d'enseignement, l'organisation des interventions des animateurs ;
- Fournissent des moyens et des contenus facilitant l'organisation du travail, et permettant l'évaluation des résultats.

6.1.2. Points à améliorer

6.1.2.1. Aspects matériels et communicationnels du guide

Attrait et lisibilité typographique dans le guide de l'animateur

- Aérer présentation du guide : page, maquette, titres et ombrage des encadrés, ...
- Assurer une meilleure lisibilité typographique pour inciter les animateurs à utiliser le guide : densité du texte, polices des caractères avec une taille grande, des interlignes plus larges et pages aérées davantage ;
- Améliorer la présentation matérielle des fiches pédagogiques pour assurer l'aisance de lecture ;

Facilité d'utilisation du guide

- Insérer dans le guide les aides d'utilisation : index, glossaire, bibliographie qui pourraient aider l'animateur pour son autoformation.
- Faciliter le repérage par l'utilisateur en spécifiant par des couleurs latérales spécifiques les différentes matières, à l'instar des livrets de l'apprenant ; en indiquant les numéros de pages des sections de chaque discipline sur la page qui vient juste après l'avant-propos.

Structure de la leçon dans le guide de l'animateur (plan de la leçon: rubriques)

- Adapter le plan des fiches pédagogiques selon le contenu des rubriques de ces dernières (pour éviter d'utiliser ce plan d'une manière figée). il est suggéré de réviser la présentation de ces fiches pédagogiques. Pour éviter, par exemple, en mathématiques, de présenter des cases vides représentant des compétences transversales ne concernant pas la leçon.

Lisibilité linguistique du guide de l'animateur

- Adapter le niveau de langue au profil des animateurs

6.1.2.2. Aspects curriculaires dans le guide de l'animateur

Référence à l'APC dans le guide

- Insérer une partie théorique dans le guide pour présenter les fondements pédagogiques et les approches sous tendant les curricula de l'ENF. Cette partie théorique peut être construite comme une synthèse enrichie puisée dans les guides précédents (dont la qualité est appréciable) et dans le socle de compétences ;
- Améliorer la partie pratique du guide :

- Enrichir les fiches pédagogiques en approfondissant l'analyse didactique des situations didactiques proposées dans les livrets (conceptions, erreurs...), les orientations et indications pédagogiques sur la gestion des situations d'apprentissage, les considérations méthodologiques ;
- Augmenter le nombre de fiches pédagogiques du guide et couvrir toutes les leçons (ou presque) afin de compléter ou approfondir la formation des animateurs.
- Ajouter des fiches pédagogiques pour la gestion des situations d'évaluation des OPC et OTI ;
- Proposer dans les livrets de l'apprenant les situations d'intégration et les fiches correspondantes dans le guide ;
- Enrichir les documents pédagogiques mis à la disposition des animateurs par une version du socle de compétences en arabe ;
- Harmoniser les compétences disciplinaires et transversales dans le guide avec le socle de compétences qui a été élaboré après les manuels ;
- Cibler les compétences transversales dans les leçons en retenant les plus importantes qui sont touchées par ces leçons afin d'aider les animateurs pour qu'ils y prêtent attention dans les situations d'enseignement-apprentissage.
- Insérer dans le guide des éléments de programmation : volume horaire annuel, nombres de séances hebdomadaires, ...) ;
- Présenter des fiches pédagogiques sur l'évaluation des OPC et l'OTI (passation, correction...).

Guide et traduction des curricula

- Adapter les MSU pour traduire les différents curricula de l'ENF (IEF, IFP, IS, Rural),
- Introduire des leçons qui facilitent l'insertion à l'école et aident à la réussite aux examens du certificat d'études primaire et l'entrée au collège (éducation islamique, histoire géographie...).

Progression des apprentissages dans le guide

- Clarifier les démarches et les orientations pédagogiques pour l'animateur qui mettent en relief les concepts traités et permet de maîtriser l'interdisciplinarité en éveil scientifique (SVT, physique, chimie) ;
- Expliciter les progressions adoptées pour chaque discipline pour permettre la maîtrise de l'interdisciplinarité, l'approche thématique et la mise en relief des concepts traités en éveil scientifique (SVT, physique, chimie).
- La progression peut être profondément retravaillée, particulièrement pour l'éveil scientifique en vue de mettre en pratique l'interdisciplinarité entre quatre disciplines, et ce :
 - en choisissant un nombre réduit de notions à traiter dans une leçon ;
 - en explicitant les liens entre elles ;
 - en élaborant des situations didactiques travaillant le cadre de l'interdisciplinarité mais de façon cohérente ;
 - en présentant dans le guide la démarche didactique pour traiter ces notions.

- Respecter l'approche genre sans alourdir le texte, en incluant au début du guide une note générale précisant que le masculin est utilisé comme générique.

6.1.2.3. Aspects didactiques du guide de l'animateur

Guide et résolution de problèmes

- Insérer dans la partie théorique, des éléments qui montrent l'importance de l'apprentissage par la résolution de problèmes et les modes de gestion didactiques susceptibles de favoriser les démarches et les stratégies d'enseignement centrées sur la résolution de problèmes et le développement chez les apprenants des capacités de problématisation, d'acquisition de méthodes et d'habiletés de résolution de problèmes.

Pertinence des situations d'enseignement apprentissage

- Réviser et enrichir les orientations sur la gestion des situations d'apprentissage, pour améliorer sa qualité didactique, et pour favoriser la gestion de ces situations comme situation de résolution de problèmes en vue de l'acquisition de méthodes ou démarches personnelles de résolution de problèmes ;

Différenciation pédagogique et remédiation dans le guide

- Expliciter les démarches et fournir des outils de la différenciation pédagogique et de la remédiation dans le guide (dans la partie théorique et dans les fiches pédagogiques des leçons et celles qui seront réservées à l'évaluation des OPC et de l'OTI), pour aider l'animateur à adopter des méthodes de différenciation et réaliser des activités de remédiation et de soutien.
- Mettre aussi l'accent sur les difficultés et les erreurs des élèves et leur place dans la construction des connaissances et comment y remédier par le soutien pédagogique.

Adéquation du guide aux profils des animateurs

- Adapter le contenu du guide à la diversité des profils et à l'expérience des animateurs.

6.2 Livrets de l'apprenant

Les points forts et les points à améliorer des livrets sont présentés en détail par aspect ci-après. Ils doivent être capitalisés dans une révision ultérieure des manuels de l'ENF.

6.2.1. Points forts

- Globalement et comme pour le guide, les livrets de la série unique de manuels ont facilité l'aspect organisationnel: distribution et usage en classe, même si c'est aux dépens de la réponse aux profils d'entrée et de sortie des bénéficiaires de l'éducation non formelle.
- Certains acteurs y voient l'avantage de couvrir en 3 livrets et un seul guide les 3 niveaux et de regrouper les disciplines enseignées.

Structure d'une leçon

- La rubrique « à retenir » dans le livret de l'apprenant est laissée vide. Elle permettrait à l'animateur d'institutionnaliser les savoirs enseignés selon un processus didactique impliquant les apprenants.

6.2.1.1. Aspects matériels et communicationnels du livret de l'apprenant

Attrait du livret de l'apprenant

- Le contenu du livret est en quadrichromie. Les illustrations sont dans leur grande majorité dessinées à la main (tableaux en couleurs), mais d'une qualité plutôt faible.

Facilité d'utilisation du livret de l'apprenant

- Le volume du livret de l'apprenant est moyen, ce qui rend sa manipulation aisée.

Structure de la leçon

- Les leçons du livret de l'apprenant gardent la même structure. Elle commence par une situation/activité, supposée être une situation-problème pour l'apprenant lui permettant de donner du sens aux apprentissages qu'il va effectuer. Elle est suivie de situations/activités d'application, de réinvestissement, ... selon la matière.

Lisibilité linguistique du livret de l'apprenant

- Le répertoire lexical mis en usage est d'un niveau de langue accessible, sauf en français.
- Le style et les structures syntaxiques semblent dans leur ensemble adaptées ;

6.2.1.2. Aspects curriculaires

Livret de l'apprenant et APC

- Beaucoup d'efforts sont déployés pour fonder les leçons selon l'approche par compétences : développement des compétences, respect de la structure des leçons, des paliers de compétences, ...
- Certaines situations d'exploration et d'autres d'évaluation des OPC et de l'OTI sont riches et pertinentes.

Livrets de l'apprenant et programmation des apprentissages

A l'exception de l'éveil scientifique,

- l'approche spiralaire est adoptée ;
- la progression des apprentissages est cohérente.

6.2.1.3. Aspects didactiques

Pertinence des situations didactiques

Même si le milieu rural est omniprésent,

- Le contexte et l'habillage des situations d'apprentissage sont dans leur grande majorité liés aux centres d'intérêt des apprenants ;

- Certaines situations didactiques sont riches et pertinentes : elles contiennent des images et des illustrations en couleurs diversifiées accompagnant les textes ; et sont susceptibles de contribuer au développement des compétences visées.

6.2.2. Points à améliorer dans les livrets

6.2.2.1. Aspects physiques communicationnels

Attrait du livret de l'apprenant

- Les images et illustrations sont d'une qualité plutôt faible et méritent d'être améliorées.

Facilité d'utilisation du livret de l'apprenant

- Respecter les aspects techniques et artistiques qui facilitent la compréhension des activités et des situations. Laisser assez de place pour permettre à l'apprenant d'écrire sa réponse; livres simples et clairs (écriture et images)
- Eviter la contrainte de réserver une page par leçon pour assurer une diversification des situations, présenter des tests d'évaluation diagnostic, auto évaluation, exercices résolus pour le développement des habiletés méthodologiques....
- Assurer une diversification des situations, présenter des tests d'évaluation diagnostic, autoévaluation, exercices résolus pour le développement des habiletés méthodologiques....
- Insérer dans les livrets des indications d'utilisation, des icônes un glossaire, un formulaire, si possible.

Lisibilité typographique du livret de l'apprenant

- Améliorer la lisibilité des illustrations (images, photos, ...). Beaucoup d'entre elles sont de petit format et leur qualité tant artistique que scripturale est faible : les écritures sur les images sont généralement indéchiffrables, d'autant plus qu'elles sont des données à exploiter dans la résolution des exercices où figurent ces images.

6.2.2.2. Aspects curriculaires dans le livret de l'apprenant

Livret de l'apprenant et APC

- Dans les programmes, prendre en considération les matières nécessaires pour bien préparer et réussir l'insertion à l'école ou le certificat d'études primaires et le passage au collège,
- Dépassez la vision restreinte du concept d'éveil et ne pas le limiter à l'éveil scientifique ;
- Inclure des sujets incitant au travail ainsi que l'informatique ;
- Elaborer des livres complémentaires et des livrets sous forme d'histoires courtes pour développer les compétences des apprenants.

Livret de l'apprenant et la traduction des curricula

- Adapter les livrets pour couvrir les différents types d'insertion.

Livret de l'apprenant et approche genre

- Assurer une représentativité des deux genres dans les illustrations et les textes.

La programmation des apprentissages dans le livret de l'apprenant

- Dépasser les contraintes matérielles (traiter les leçons en un nombre réduit de pages du livret de l'apprenant : une leçon/page...)
- Renforcer l'approche spiralaire adoptée et assurer la cohérence de la progression des apprentissages.

6.2.2.3. Aspects didactiques dans le livret de l'apprenant

Le livret de l'apprenant et l'adéquation au niveau des apprenants

- Adapter les contenus au niveau des apprenants surtout, les jamais scolarisés du niveau 1 et en français ;
- Simplifier les langues surtout dans les activités d'écriture ;
- Prendre en considération les particularités du niveau psychologique, social et économique; et l'environnement des apprenants et leurs besoins cognitifs et sociaux

Pertinence (signification et fonctionnalité) des situations d'enseignement apprentissage

- Revoir l'ensemble des livrets et du guide pour prendre en compte l'environnement de la grande majorité des bénéficiaires visés par les manuels, les manuels actuels imposent le contexte rural est à l'ensemble des apprenants. Le passage de l'absence de cet environnement des manuels qui était constatée (y compris ceux de l'éducation formelle), à son omniprésence est devenu un obstacle à l'apprentissage. Beaucoup ne s'y retrouvent pas et jugent les manuels comme « ne tenant pas compte du vécu » des apprenants.
- Réviser et adapter les *situations d'exploration* pour en améliorer la pertinence et la qualité didactique et en faire des situations qui permettent de développer les compétences (sens et complexité); certaines d'entre elles sont actuellement inadaptées : malgré le contexte et l'habillage qui leur confèrent une certaine familiarité et une fonctionnalité, elles ne sont pas faites pour jouer leur rôle didactique. Elles se réduisent par leur structure et leurs consignes à de simples exercices où l'apprenant est amené à observer, compter, remplir des vides...plutôt que d'explorer, chercher, tester, construire des stratégies de solutions...
- Présenter des situations ludiques, joviales, qui respectent la pluralité des niveaux et les différences individuelles.
- Adapter les illustrations (images, photos, ...) qui accompagnent les situations, exercices et contenus afin qu'elles jouent leur rôle amenant l'apprenant à se poser des problèmes à résoudre.
- Choisir des titres des situations d'exploration qui renvoient à la notion visée plutôt qu'au contexte de l'habillage, en vue d'aider l'utilisateur à repérer le contenu à enseigner.
- Mettre suffisamment d'emphase sur l'intégration des acquis, sans se contenter des exercices d'entraînement et d'application.

- Proposer dans les livrets des situations d'intégration en plus des situations d'évaluation des OPC et de l'OTI.
- Adopter des méthodes pédagogiques attrayantes (apprendre par le jeu...).

Catégorisation des situations proposées dans les livrets

- Catégoriser les différentes situations proposées dans chaque leçon et s'assurer qu'elles jouent bien leur fonction didactique (clarification, entraînement, application, réinvestissement... pour les mathématiques par exemple).

Institutionnalisation

- L'institutionnalisation doit porter sur les notions (savoir ou savoir-faire traités dans la leçon concernée et ne pas négliger des notions importantes. Le guide doit préciser que l'institutionnalisation est un processus qui fait partie du processus didactique, et qui consiste à ce que l'animateur mène les apprenants à identifier les notions traitées à retenir. Il faut veiller à ce que l'institutionnalisation préserve le sens de la notion retenue, et éviter de la réduire à un aspect formel. images montrant la procédure) et ne pas se contenter de l'image mentale des solides (aspect figuratif vs aspect opératif). L'institutionnalisation doit aussi mettre en relief les différents aspects d'une notion (variables didactiques).

7. RECOMMANDATION PRIMORDIALE DE L'ETUDE

Pour répondre aux besoins identifiés précédemment, il est nécessaire d'abord de prendre en considération le besoin le plus prioritaire : identifié pour toutes les disciplines lors de l'analyse documentaire des manuels, lors des investigations du terrain car exprimés par la quasi-totalité des participants aussi bien pendant qu'en dehors des ateliers. Certaines associations ont entrepris d'élaborer leurs propres manuels pour répondre aux profils de sortie par l'insertion en formation professionnelle (Association ATIL à Tétouan).

Besoin prioritaire 1: Disposer d'un ou de plusieurs manuels adaptés répondant aux différents profils d'entrée et de sortie des bénéficiaires de l'éducation non formelle prenant en compte une variété de contextes et non limité au rural.

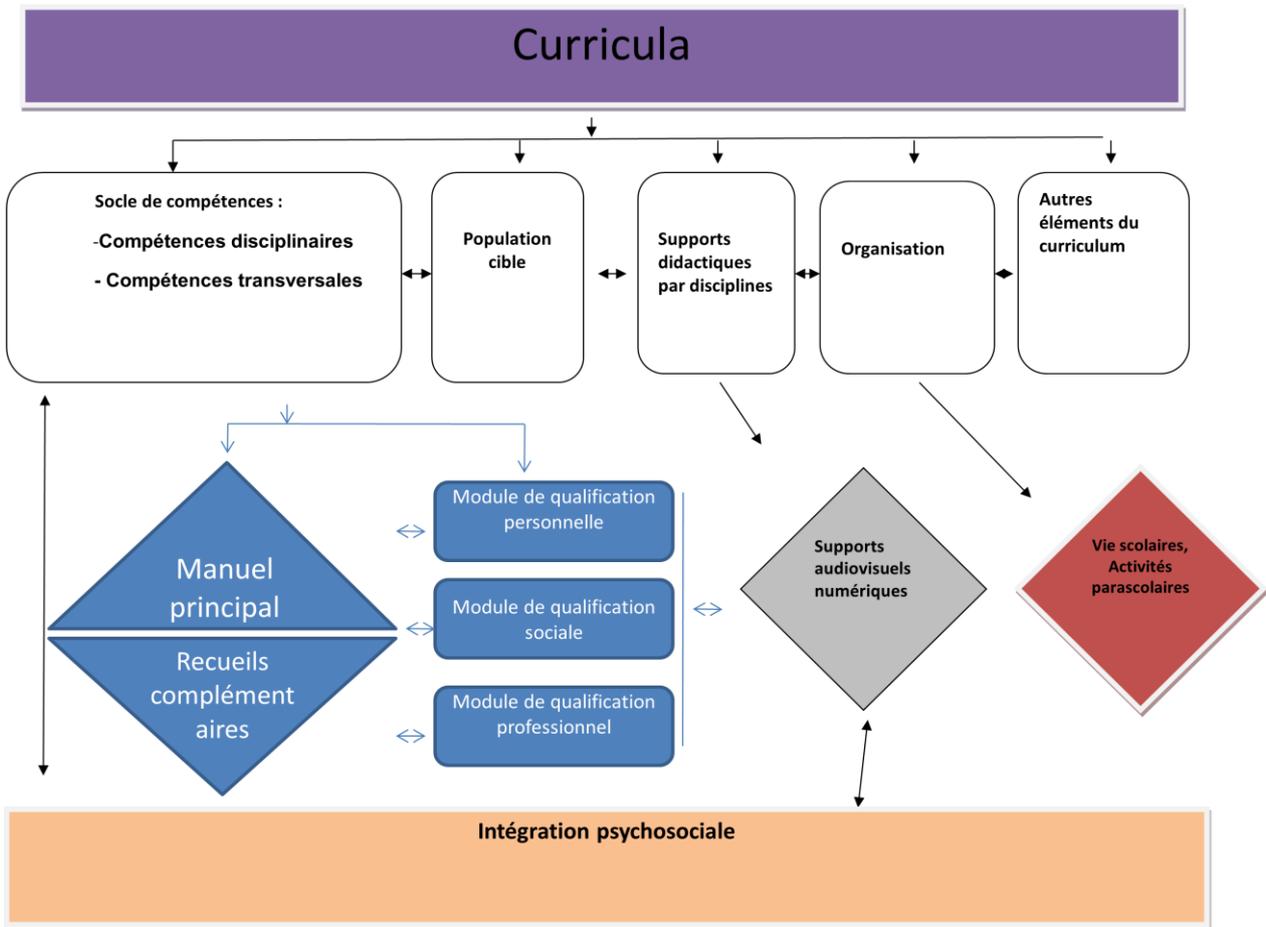
Il s'agit donc de repenser la série de manuels actuels qui a été d'abord élaborée pour les enfants du rural et adoptée pour l'ensemble des enfants de l'ENF par la suite sous des contraintes beaucoup plus matérielles et organisationnelles que pédagogiques.

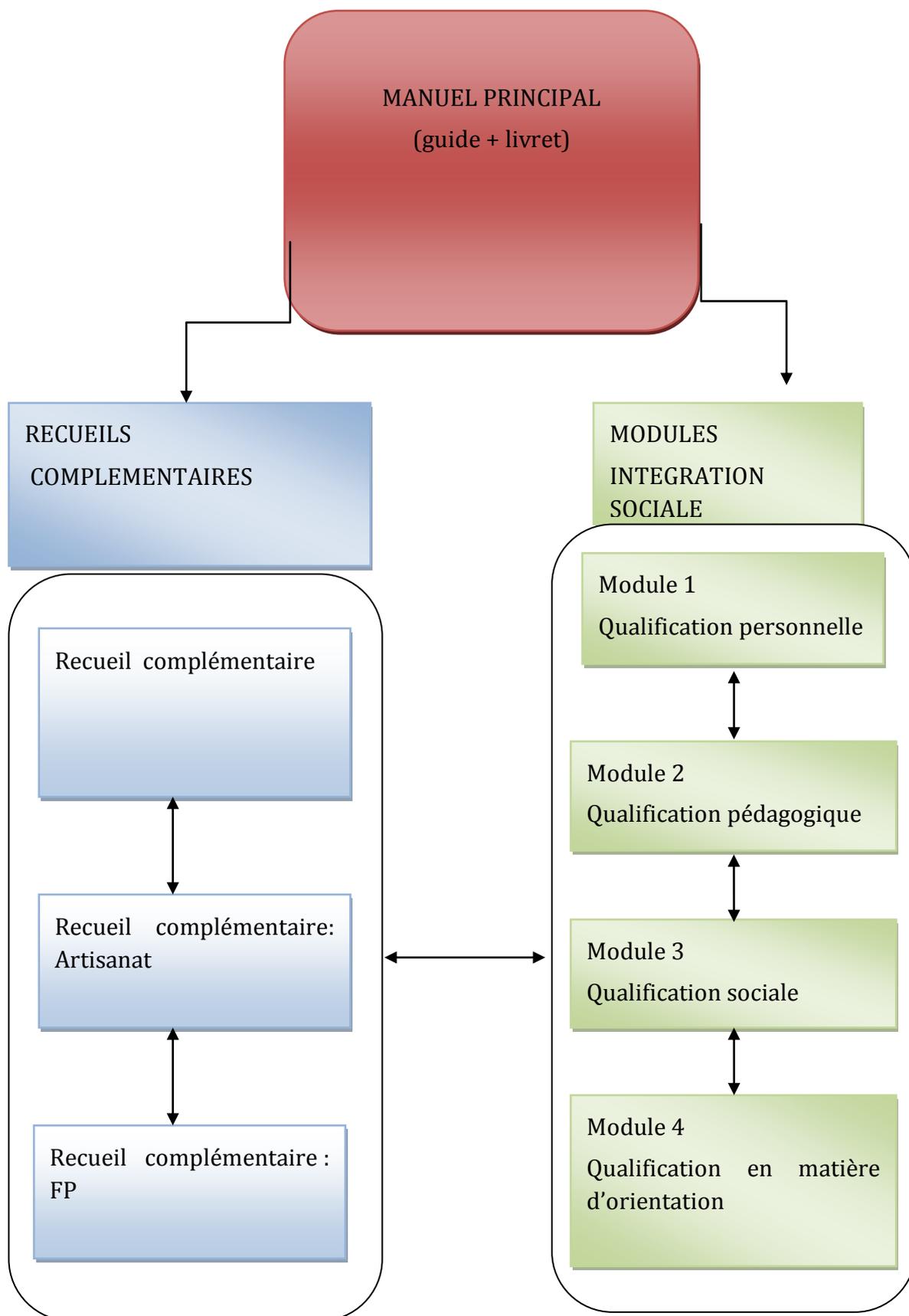
Dans cette perspective et dans le chantier actuel, il faudrait extraire le manuel de sa position actuelle sur le terrain : unique ressource pédagogique pouvant être mise à la disposition des animateurs et des apprenants, vu comme objet isolé confondu par les utilisateurs entre être lui-même un curriculum/programme éducatif et être une des ressources opérationnalisant le curriculum.

Vu les dossiers en chantier, les productions qui vont en découler, il est nécessaire de revoir la conception des manuels et de les replacer par rapport à d'autres ressources pédagogiques, dans une approche systémique, les mettant en interaction :

1. Concevoir un « **ensemble manuels** » composé d'un « **manuel principal** » et de plusieurs **recueils complémentaires** l'enrichissant, le renforçant et surtout contribuant à développer les compétences visées. Fait partie de cet ensemble le matériel didactique aussi bien collectif (pour l'animateur) qu'individuel (pour les apprenants) nécessaire pour les leçons.
2. Mettre l'« ensemble manuels » en très forte interaction avec les supports pédagogiques (docs papiers, audiovisuel et surtout numérique à l'époque où on parle du manuel numérique) à même de développer les compétences des apprenants, à opérationnaliser les curricula.
3. Quels que soient les manuels et autres supports pédagogiques qui peuvent être conçus et mis en application, ils ne peuvent à eux seuls arriver à développer les compétences transversales du socle de compétences adopté dans les curricula, et de plus chez une population vulnérable, en situation précaire.
4. Voir les modules d'intégration sociale et psychosociale, les activités parascolaires comme des ressources faisant partie intégrante des curricula et non des activités juxtaposées, à la charge des associations qui ont le loisir de les organiser ou pas.
5. Exploiter le principe de capitalisation en prenant en considération les supports didactiques/pédagogiques déjà produits et les résultats de cette étude ainsi que ceux d'autres études comme base de la réflexion.

Ci-dessous un schéma illustrant une nouvelle conception des manuels:





REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BRUILLARD, Eric (2005)

Les manuels scolaires questionnés par la recherche. In BRUILLARD, Eric (dir). *Manuels scolaires, regards croisés*. CRDP de Basse-Normandie, Documents, actes et rapports sur l'éducation, Caen, 13-36.

CANADA. ONTARIO. MINISTERE DE L'EDUCATION. 2008

Guides d'enseignement efficace des mathématiques de la 4e à la 6e année : Modélisation et algèbre. Ontario : Appuyer chaque élève, 2008.- 244p.

COMMISSION INTER-IREM / APMEP (2000)

"Ouvrages scolaires et apprentissages"; mai 2000 : COMMENT CHOISIR LE MANUEL?

<http://www.univ-irem.fr/IMG/pdf/Grille-2000.pdf>

GERARD , François - Marie ; ROEGIERS , Xavier (1993)

Concevoir et évaluer des manuels scolaires.- Bruxelles : De Boeck , 1993 .-338 p.
(Col. Pédagogies en développement. Série 6 : pratiques méthodologiques)

GERARD, François - Marie et ROGIERS, Xavier (2003).

Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage, Option, n°4, 27-28.

<http://www.fmgerard.be/textes/option.html>

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. Ministère de l'éducation (1993)

L'approbation des manuels scolaires.- Québec: Ministère de l'éducation, 1993 .- 19 p. (Col. Dossier d'information)

Impact des nouveaux programmes, des manuels scolaires et de l'approche par les compétences.

<http://beninstitdjam14200.unblog.fr/2010/11/06/1-impact-des-nouveaux-programmes-des-manuels-scolaires-et-de-lapproche-par-les-competences/>

JONNAERT, Philippe (2009)

Élaborer et évaluer des manuels scolaires. Atelier OIF, Ndjamena, Novembre 2009
(Document de travail, Diffusion restreinte)

www.cudc.uqam.ca/articles/20.%20Manuels%20scolaires.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. DIRECTION DE L'EDUCATION NON FORMELLE (1998)

AZOUÏ Elbatoul , GHEFRANE , Malika

D'une catégorisation à une typologie des enfants en situation de non scolarisation et de déscolarisation. Rapport Final Rabat : Ministère de l'éducation nationale, 1998.- 89p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, DE LA FORMATION DES CADRES ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. DIRECTION DE L'EDUCATION NON FORMELLE. (2008). Curricula d'éducation non formelle.- Rabat : DENF, 2008.

5. guide de l'enseignant (e).- 192 p. + 128 p.
6. Livret de l'apprenant, niveau1 : Arabe, matières d'éveil, mathématiques, Français.- 143 p. + 49p.
7. livret de l'apprenant, niveau2: Arabe, matières d'éveil, mathématiques, Français.- 130 p. +48 p.
8. livret de l'apprenant, niveau3: Arabe, matières d'éveil, mathématiques, Français.- 121 p. +46 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. DIRECTION DE L'EDUCATION NON FORMELLE (2010).

Socle de compétences de l'éducation non formelle.- Rabat : Direction de l'Education Non Formelle, 2010. (59+17+16 +11+19+19+16) p.

PEYSER, Alexia ; GERARD, François - Marie et ROGIERS, Xavier (2006),

Implementing a pedagogy of integration: some thoughts based on a Textbook Elaboration Experience in Vietnam- *Planning and Changing*, Volume 37, N°1&2, 37-55

www.bief.be/index.php?enseignement/publications/implementing_pedagogy_integration_some_thoughts_based

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. DIRECTION DE L'EDUCATION NON FORMELLE. 2012

Bilan d'activité des programmes de l'éducation non formelle : bilan 2011/2012 .- Rabat : DENF, 2012.- 62 p.

ROEGIERS, Xavier (2011).

« Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°49, Janvier 2011, 36- 48.

SECRETARIAT D'ETAT CHARGE DE L'ALPHABETISATION ET DE L'EDUCATION NON FORMELLE. DIRECTION DE L'EDUCATION NON FORMELLE

Rendement des programmes d'éducation non formelle (école de la 2^{ème} chance) dans les régions du nord. Rabat : DENF, 2009.- 202 p.

SECRETARIAT D'ETAT CHARGE DE L'ALPHABETISATION ET DE L'EDUCATION NON FORMELLE (SEAENF). 2006

Alphabétisation et Education Non Formelle: Bilan 2005-2006. Rabat: SEAENF, 2006.- 70 p. + Annexes

SECRETARIAT D'ETAT CHARGE DE L'ALPHABETISATION ET DE L'EDUCATION NON FORMELLE (SEAENF). 2007

Alphabétisation et Education Non Formelle: Bilan 2006-2007.- Rabat: SEAENF, 2007 .- 75 p. + Annexes

SECRETARIAT D'ETAT CHARGE DE L'ALPHABETISATION ET DE L'EDUCATION NON FORMELLE . DIRECTION DE L'EDUCATION NON FORMELLE (2005)

"Curriculum de l'éducation non formelle selon l'approche par compétences" .-
Rabat : Direction de l'Education Non Formelle, 2005. 178 p.

SECRETARIAT D'ETAT CHARGE DE L'ALPHABETISATION ET DE L'EDUCATION NON FORMELLE . DIRECTION DE L'EDUCATION NON FORMELLE

- *Ensemble pédagogique pour l'enseignement des curriculums [sic] de l'éducation non formelle. Programme d'insertion à l'école » :*
- *Ensemble pédagogique pour l'enseignement des curriculums [sic] de l'éducation non formelle. Programme d'insertion en formation professionnelle*
- *Ensemble pédagogique pour l'enseignement des curriculums [sic] de l'éducation non formelle. Programme d'insertion sociale*
- *Ensemble pédagogique pour l'enseignement des curriculums [sic] de l'éducation non formelle. Programme pour les enfants du milieu rural*

SEGUIN ,ROGER (1989)

L'élaboration des manuels scolaires : Guide méthodologique.- Paris, UNESCO, 1989.- 88 p.

UNESCO, (2003).

Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4 : Genre et éducation pour tous. Le pari de l'égalité. Paris : Éditions de l'UNESCO

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. مديرية التربية غير النظامية. (2007)

تقرير عام حول مشروع تجريب المناهج التربوية بمراكز التربية غير النظامية بنيابات وزارة التربية الوطنية- فبراير- يوليوز 2007.- الرباط : مديرية التربية غير النظامية، 2007.- 73ص.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Grilles d'analyse documentaires des manuels

Grille 1 : Analyse globale (guide et livres apprenants)

Description de la structure d'ensemble du manuel (livre et guide)		
Fiche signalétique:	Titre, profil es auteurs, éditeur, date d'édition Public visé (Age, niveau)	
Composantes du manuel (Livre de l'élève, guide de l'animateur...)	Guide : Plan d'ensemble du guide Description partie théorique Description Partie pratique (fiches, nombre de séances par semaine, volume horaire annuel, Le ratio nombre de leçons/volume horaire ...)	
	Livre de l'élève Plan d'ensemble du manuel: Sections, chapitres, nombre de pages...	
Analyse du manuel (livre et guide)		
Aspects	Critère	Indicateurs
Aspects matériels communicationnels du manuel	Attrait Manuel (livre et guide)	Couverture, couleurs, dimensions
	Facilité d'utilisation	TDM Index Mode d'utilisation Icones Bibliographie glossaire...
	Stabilité de la structure des leçons	Plan de la leçon (rubriques)

	Lisibilité linguistique	Style Lexique Syntaxe, Correction et adaptation de la langue utilisée
	Lisibilité typographique	Densité du texte organisation des contenus Fonctionnalité et pertinence des illustrations
Aspects curriculaires	Le manuel (livre et guide) favorise-t-il l'APC	Guide : <ul style="list-style-type: none"> • fait référence à APC (aspect théorique avec exemples) • Applique l'APC dans la partie pratique (fiches et description de la gestion des leçons, y compris la gestion du temps, modes de travail du groupe classe, institutionnalisation) Livre : Les situations d'apprentissage vont-elles dans le sens de l'APC (situation de départ, d'intégration, d'évaluation)
	Le manuel permet-il de mettre en œuvre les différents curricula de l'éducation non formelle	Comparer la SU et les manuels des autres curricula au niveau <ul style="list-style-type: none"> • des contenus (existence et consistance) • du volume horaire • de la diversité des situations d'apprentissage par rapport aux différentes catégories de public cible.
	Le manuel respecte-il l'approche genre	Présence des deux genres dans le livre (image, contexte des situations)
	La programmation des apprentissages est-elle cohérente et progressive	- l'enchaînement des notions ; - La progression des apprentissages
	Les activités proposées sont-elles adaptées au niveau des élèves	- Les contenus et activités prennent en compte le niveau des élèves
Aspects didactiques/méthodes induites par le manuel	Les activités (situations problèmes, exercices...) proposées sont-elles fonctionnelles, signifiantes et pertinentes	- Les activités prennent-elles en compte les données de l'environnement de l'élève - Les activités prennent-elles en compte des centres d'intérêt, - Les activités exploitent-elles des aspects ludiques, - Les activités favorisent-elles l'interdisciplinarité
	Le manuel consacre-t-il une place à la résolution des problèmes et à l'acquisition de méthodes (commentaires, jalons de	- la résolution de problèmes est au centre des situations d'apprentissage - l'acquisition de méthodes et d'habiletés de résolution de problèmes est prise en compte

	démarches ...)	
	Les exercices proposés par le manuel sont-ils catégorisés	<ul style="list-style-type: none"> - progression par ordre de difficulté - classification par thèmes ou par notions
	Le manuel propose-t-il des voies de différenciation pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - le guide traite-t-il la différenciation pédagogique dans sa partie théorique et sa partie pratique (fiches de différenciation ; fiches de vérification-autoévaluation, fiches méthodes, ...)? - Le livre de l'élève propose-t-il des activités d'apprentissage différenciées selon les catégories d'enfants. Comment est traduite la différenciation. - existence d'exercices à énoncés ou données modulables
	Le manuel propose-t-il des moments et des outils de remédiation	<ul style="list-style-type: none"> - le guide propose les modalités et les outils de remédiation/soutien - le livre propose des exercices de remédiation/soutien

Grille 2 : Analyse des situations didactiques des manuels

Domaine :					
Référence	Type de situation	Notion à construire/ mobilisée	Thème/contexte / habillage (titre de la leçon)	Observations sur la situation	Proposition d'amélioration
Leçon n°... Titre					

ANNEXE 2 : Questions Ateliers sur les manuels et les modules intégration sociale

ورشة الكتب الخاصة بالتربية غير النظامية والإدماج الاجتماعي

نظرا لموقعكم كممثل جمعية شريكة ولدوركم الرئيسي كمشرف على تدبير أقسام التربية غير النظامية وغيور على نجاحها فان مساهمتكم أساسية وجوهرية.
لذا فإننا ندعوكم للإجابة بكل دقة وعناية والتعبير بحرية على كل الأسئلة المقترحة في هذه الورشة الموجهة إليكم. وشكرا جزيلاً على مساهمتكم وتفهمكم.

محور الكتب الدراسية الخاصة بالتربية غير النظامية

الأسئلة

السؤال 1: الكتب المستعملة

- 1.1. ما هي المناهج المطبقة؟
- 1.2. ما هي الكتب المستعملة بأقسام التربية غير النظامية؟
- 1.3. كيف يتم اختيار الكتب؟
- 1.4. ما هي الكراسات الأكثر استعمالاً؟
- 1.5. ما هي الكراسات الأقل استعمالاً؟
- 1.6. ما هي الدلائل الموجهة للمنشطين المستعملة بأقسام التربية غير النظامية؟
- 1.7. ما هي الدلائل الأكثر استعمالاً؟
- 1.8. ما هي الدلائل الأقل استعمالاً؟

السؤال 2: الوظائف البيداغوجية للكتب

- 2.1. ما هي الوظائف البيداغوجية التي تقوم بها الكراسات الموجهة لأطفال التربية غير النظامية؟
(أذكر ثلاث (3) وظائف الأكثر أهمية)
- 2.2. ما هي الوظائف البيداغوجية التي تقوم بها الدلائل الموجهة لمنشطي التربية غير النظامية؟
(أذكر ثلاث (3) وظائف الأكثر أهمية)

السؤال 3: كتب السلسلة الوحيدة وترجمة المناهج الأربعة

إلى أي حد تطابق وتغطي كتب السلسلة الوحيدة (الكراسات والدليل) المناهج الأربعة؟ علل جواب .

السؤال 4: كتب السلسلة الوحيدة وتفعيل المناهج الأربعة

إلى أي حد تمكن كتب السلسلة الوحيدة (الكراسات والدليل) من تحقيق أهداف الإدماج بأنواعه الأربعة؟ علل جوابك.

السؤال 5: كتب السلسلة الوحيدة وتطوير الكفايات

5.1. هل تمكن كتب السلسلة الوحيدة (الكراسات والدليل) من تنمية الكفايات التي تهدف إليها المناهج عند المتعلمين؟ علل جوابك

5.2. هل تحتوي كتب السلسلة الوحيدة (الكراسات والدليل) على مؤشرات لتوظيف المقاربة بالكفايات؟ علل جوابك

السؤال 6: كتب السلسلة الوحيدة السهولة استعمالها من طرف مستخدميها

6.1. هل الكراسات والدليل سهلة الاستعمال من طرف المنشطين؟

❖ أذكر أمثلة تؤكد ذلك

❖ حدد درجة السهولة في تناول الكراسات والدليل بالنسبة لكل مادة ومستوى مع تعليل الجواب.

6.2. هل الكراسات سهلة الاستعمال من طرف المتعلمين

أذكر أمثلة تؤكد ذلك حدد درجة السهولة في تناول الكراسات والدليل بالنسبة لكل مادة ومستوى مع تعليل الجواب.

السؤال 7: كتب السلسلة الوحيدة ومستوى الأطفال المستفيدين من برامج التربية غير النظامية

7.1. هل الكراسات تأخذ بعين الاعتبار المستوى المعرفي للأطفال المستفيدين من التربية غير النظامية؟

7.2. اذكر الكراسات التي لا تناسب المستوى مع تحديد المادة المعنية والمستوى الدراسي وبعض الأمثلة لذلك

السؤال 8 : كتب السلسلة الوحيدة ووضعيات التعلم (الجوانب اليداكتيكية للكراسات والدلائل)

8.1. هل الأنشطة المقترحة تتبنى مقاربة حل المشاكل؟ قدم توضيحا أو أمثلة.

8.2 هل تسمح للمستفيد من بناء تعلماته؟ قدم توضيحا أو أمثلة

8.3 هل تأخذ بعين الاعتبار المحيط البيئي للمتعلم؟ قدم توضيحا أو أمثلة.

8.4 هل يراعي بناء الأنشطة المقترحة مبدأ التدرج؟ قدم توضيحا أو أمثلة.

8.5 هل يمكن الدليل المنشط من تدبير وضعيات التعلم مع تمكين المتعلم من بناء تعلماته؟ قدم توضيحا أو أمثلة.

8.6 هل المنهجية المقترحة لتقديم الدروس (في الكراسة وفي الدليل) تيسر تحقيق الأهداف المتوخاة؟ قدم توضيحا أو أمثلة.

8.7 هل محتوى الكتب يتناسب والمستوى المعرفي للمتعلم (الصور، الخط، اكتظاظ الصفحات، المفاهيم المعروضة)؟ قدم توضيحا أو أمثلة.

السؤال 9 : كتب السلسلة الوحيدة وشكلها

هل شكل الكتب يحفز على التعلم؟ قدم توضيحا أو أمثلة

- ❖ كراسة المستوى 1
- ❖ كراسة المستوى 2
- ❖ كراسة المستوى 3
- ❖ الدليل

السؤال 10 : نقط قوة ونقط ضعف كتب السلسلة الوحيدة

- ❖ ما هي نقط قوة ونقط ضعف كتب السلسلة الوحيدة
- ❖ كراسة المستوى 1
- ❖ كراسة المستوى 2
- ❖ كراسة المستوى 3
- ❖ الدليل

السؤال 11: كتب السلسلة الوحيدة وحاجيات المتدخلين

استنادا إلى تجربتكم الميدانية وإشرافكم على مشاريع في التربية غير النظامية وإلى التحليل السابق للوضعية الراهنة للكتب:

- 11.1.a. هل الكراسات تستجيب لحاجيات المستهدفين؟
- 11.1.b. هل الدلائل تستجيب لحاجيات المنشطين؟
- 11.2.a. ما هي 5 حاجيات ملحة للمعنيين المباشرين بالكراسات؟
ما هي أهم اقتراحاتكم لتلبية هذه الحاجيات
- 11.2.b. ما هي 5 حاجيات ملحة للمعنيين المباشرين بالدليل؟
ما هي أهم اقتراحاتكم لتلبية هذه الحاجيات

محور الإدماج الاجتماعي

- 1: هل تنظم الجمعيات أنشطة في إطار مواكبة المستفيدين قصد الإدماج الاجتماعي؟
- 2: اذكر هذه الأنشطة؟
- 3: ما وقعها على متابعة المستفيدين لدراساتهم؟
- 4: هل المناهج والكتب الراهنة تساهم في تحقيق الإدماج الاجتماعي؟ كيف؟
- 5: ما هي في نظركم الكفايات المساعدة على الإدماج الاجتماعي للمستفيدين؟
- 6: ما هي الحاجيات الملحة في مجال تنمية الكفايات المساعدة على إدماج الاجتماعي للأطفال المستفيدين من التربية غير النظامية؟
 - 6.1. حاجيات الأطفال المستفيدين:
 - 6.2. حاجيات الجمعيات:
 - 6.3. حاجيات المنشطين:
- 7: ما هي اقتراحاتكم لتلبية هذه الحاجيات؟

ANNEXE 3 : Questions entretiens des bénéficiaires actuels et insérés

استجواب المستفيدين الحاليين

ذكر أنثى

السن :

اسم الجمعية :

الإقليم:

الوسط:

- قروي

- حضري

- شبه حضري

الوضعية الحالية :

تقديم خاص بكل مستوَجَب حسب مواصفاته من الجمعية يرمي إلى تشجيعه على المواظبة والمثابرة حتى يسطر بعض الأهداف ويحصل على نتيجة مرضية تمكنه من تحقيقها.

أسئلة

1. يملأ الطفل جدول المعلومات الخاصة به : اسمه، سنه، ممدرس سابقا أم لا ، المستوى الدراسي الذي انقطع منه إن كان منقطعا عن الدراسة، اسم الجمعية التي تشرف عليه.
2. في أي سنة تسجلت بالتربية غير النظامية؟
3. في أي مستوى تتابع دراستك حاليا في التربية غير النظامية ؟
4. ما هو البرنامج الذي تابعت؟
5. ما هي الكتب التي استعملت؟
6. هل يمكنك أن تتكلم عنها (تصفها) ؟
7. a. هل تساعدك على التعلم؟
b. ما هي المواضيع التي تستفيد منها؟
8. a. ما هي الأشياء التي تراها جيدة في هذه الكتب؟
b. ما هي الأشياء التي لم تستفد منها؟
أين تريد أن يتم إدماجك بعد إنهائك للتعليم غير النظامي؟
9. a. هل تواجهك عراقيل أو صعوبات في تتبع الدراسة بالتربية غير النظامية ؟
b. إذا كان الجواب بنعم: ما هي هذه الصعوبات أو العراقيل ؟
10. هل لديك اقتراحات حول الكتب الخاصة بالتربية غير النظامية يمكن أن تساهم في تحسين جودة الكتاب ونتائج الإدماج؟
11. a. هل استفدت من مواكبة خاصة لمساعدتك على تقدم في مسارك ؟
b. إذا كان الجواب بنعم، فما هي هذه المواكبة.

استجواب المستفيدين المدمجين

ذكر أنثى السن :

اسم الجمعية : الإقليم:

الوسط:

- قروي - حضري - شبه حضري

الوضعية الحالية :

تقديم خاص بكل مستوَجِب حسب مواصفاته من الجمعية يرمي إلى تشجيعه على المواظبة والمثابرة حتى يسطر بعض الأهداف ويحصل على نتيجة مرضية تمكنه من تحقيقها.

أسئلة

12. يملأ الطفل جدول المعلومات الخاصة به : اسمه، سنه، ممدرس سابقا أم لا ، المستوى الدراسي الذي انقطع منه إن كان منقطعا عن الدراسة، اسم الجمعية التي أشرفت على إدماجه.

13. ما هي المدة التي قضيت بالتربية غير النظامية قبل إدماجك:

14. ما هو البرنامج الذي تابعت؟

15. ما هي الكتب التي استعملت؟

16. هل يمكنك أن تتكلم عنها (تصفها) ؟

17. مطالبة المستوجب باختيار نص باللغة العربية من الكتاب بقراءته (أو جزء منه). ويقوم بنفس النشاط باللغة الفرنسية

18. هل ساعدتك على التعلم؟ ما هي المواضيع التي استفدت منها؟

19. a. ما هي الأشياء التي كنت تراها جيدة في هذه الكتب؟

b. ما هي الأشياء التي لم تستفد منها؟

20. منذ أي سنة تم إدماجك بعد إنهاءك للتعليم غير النظامي

21. أين تم إدماجك بعد إنهاءك للتعليم غير النظامي؟

22. أين وصلت حاليا؟

23. هل هيأتك الدراسة بالتربية غير النظامية للإدماج في ؟

1. بصورة جيدة

2. بصورة متوسطة

3. لم تهينك لذلك

4. لا أدري

24. a. هل واجهت عراقيل أو صعوبات عند إدماجك ؟

b. إذا كان الجواب بنعم: ما هي هذه الصعوبات أو العراقيل ؟

25. هل لديك اقتراحات حول الكتب الخاصة بالتربية غير النظامية يمكن أن تساهم في تحسين جودة الكتاب ونتائج الإدماج؟

26. a. هل استفدت من مواكبة خاصة لمساعدتك على تقدم في مسارك ؟

b. إذا كان الجواب بنعم، فما هي هذه المواكب